



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„EVALUATION EINES
GEWALTPRÄVENTIONSTRAININGS
FÜR SCHULPFLICHTIGE KINDER –
AUSWIRKUNGEN AUF DAS SELBSTKONZEPT UND
SELBSTWERTGEFÜHL“

Verfasserin

Nadja Tischer

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaft (Mag. rer. nat.)

Wien, im November 2008

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 298

Studienrichtung lt. Studienblatt: Psychologie

Betreuerin: Univ.-Prof. Dr. Ursula Kastner-Koller

VORWORT

Das Thema Gewalt und Aggression bei Kindern und Jugendlichen ist derzeit in den Medien allgegenwärtig und hat in den vergangenen Jahren immer mehr an Bedeutung gewonnen. Dadurch ist die Thematik ins Zentrum des öffentlichen Interesses und der wissenschaftlichen Diskussion gerückt. Bereits im Laufe der Volksschulzeit treten vermehrt Konfliktsituationen und Gewalt in unterschiedlicher Form auf, das kann von verbaler Aggression bis hin zu körperlichen Attacken reichen und verhindert dadurch eine soziale Gemeinschaft und eine lernförderliche Atmosphäre. Diese Entwicklung führt dazu, dass die öffentliche Besorgnis über das Ausmaß von Gewalt bei Kindern und Jugendlichen zunimmt. Nicht unberechtigt wird daher von der Wissenschaft erwartet, dass sie einen Beitrag zur besseren Prävention in unserer Gesellschaft leistet und Lösungsansätze im Sinne von Präventions- und Interventionsmaßnahmen anbietet. Die Maßnahmen wurden bisher meist für Kindergärten oder Schulen konzipiert.

Die Stadt Wien entwickelte aufgrund der aktuellen Thematik das Wiener Gewaltpräventionsprogramm „GRIPSO-LOGISCH!“. Dieses Programm wird gezielt in den Wiener Horten, im Rahmen der Nachmittagsbetreuung, eingesetzt. Es wird ab Herbst 2008 in allen städtischen Hortgruppen angeboten, dabei werden im Schuljahr 2008/09 insgesamt rund 10 800 Hortkinder das Gewaltpräventionsprogramm absolvieren.

Die vorliegende Arbeit hat das Ziel, die Effektivität dieses Programms in Bezug auf den Selbstwert und das Selbstkonzept zu evaluieren. Das Projekt wurde in einer einjährigen Testphase im vergangenen Schuljahr 2007/08 in sechs Wiener Horten auf seine Wirksamkeit wissenschaftlich überprüft.

An dieser Stelle möchte ich mich bei Frau Prof. Dr. Ursula Kastner-Koller und bei Frau Prof. Dr. Pia Deimann für die Betreuung und Unterstützung bei der Erstellung dieser Arbeit bedanken. Weiters möchte ich meiner Kollegin Corinna Geppert für die konstruktive und effiziente Zusammenarbeit meinen Dank aussprechen.

Dem Projektteam der Magistratsabteilung 10, die das Wiener Gewaltpräventionsprogramm „GRIPSO-LOGISCH!“ entwickelt haben, gilt ebenso mein Dank für die Planung des Projektes und die Unterstützung bei der Datenerhebung. Die Projektleitung haben Dr. Eva Steiner und Eveline Strobl inne. Mag.^a Doris Hofmeister, Dr. Christa Hummel, Karin Sellnar und Elisabeth Stauffer sind weitere Mitarbeiterinnen am Projekt.

Zudem möchte ich mich bei der Magistratsabteilung 10, Dezernat II, unter der Leitung von Frau Mag.^a Minich, für die schnelle Bearbeitung des Ansuchens bedanken.

Großer Dank gilt vor allem den Kindern, die an der Untersuchung teilgenommen haben, sowie den Hortpädagoginnen, die bei der Datenerhebung unterstützend mitgeholfen haben.

Besonderer Dank gebührt meinem Mann und meiner Familie, die mich im Laufe meiner gesamten Studienzeit immer unterstützt und motiviert haben.

Inhaltsverzeichnis

1	Theoretischer Teil	11
1.1	Einleitung	11
1.2	Definitionen und Begriffserklärungen	11
1.2.1	Gewalt	12
1.2.1.1	Begriffliche Abgrenzung: Gewalt und Aggression.....	13
1.2.1.2	Ausdrucksformen von Gewalt	14
1.2.2	Aggression.....	15
1.2.2.1	Definitionen, Merkmale und Ausdrucksformen	15
1.2.2.2	Aggression bei Kindern und Jugendlichen	20
1.2.2.3	Psychologische Aggressionstheorien.....	25
1.2.2.3.1	Trieb- und instinkttheoretische Ansätze	25
1.2.2.3.2	Frustrations-Aggressions-Hypothese	27
1.2.2.3.3	Lerntheoretische Ansätze	31
1.2.3	Selbstkonzept und Selbstwert	36
1.2.3.1	Die Entwicklung des Selbstkonzeptes in der Kindheit.....	38
1.2.3.1.1	Die Entwicklung des Selbstwertgefühls im Kleinkindalter.....	39
1.2.3.1.2	Die Entwicklung des Selbstwertgefühls im Vor- und Volksschulalter.....	40
1.2.3.2	Selbstkonzept und aggressives Verhalten.....	41
1.2.4	Hort.....	46
1.2.4.1	Die aktuelle Hortsituation in Österreich	47
1.2.4.2	Ziele und Aufgaben der Hortpädagogik.....	48

1.2.5	Evaluation	49
1.2.6	Prävention	50
1.2.6.1	Gründe für Präventionsmaßnahmen.....	50
1.2.6.2	Kriterien für Präventionsprogramme	53
1.2.6.3	Klassifikation von Präventionsmaßnahmen.....	54
1.3	Gewaltpräventionsprogramme	58
1.3.1	Gewaltpräventionsprogramme und deren Effektivität	60
1.3.1.1	SECOND STEP	63
1.3.1.2	FAUSTLOS.....	64
1.3.1.3	Making Choices	67
1.4	Das Wiener Gewaltpräventionsprogramm für Hortkinder „GRIPSO - LOGISCH!“	69
1.4.1	Entwicklung und Intention des Trainings	69
1.4.2	Inhalte und Methodik	73
1.4.2.1	Modul 1: Gefühle	75
1.4.2.2	Modul 2: Impulskontrolle	75
1.4.2.3	Modul 3: Konfliktlösung.....	76
1.4.2.4	Modul 4: Rechte und Pflichten	76
1.4.3	Ausblick	78
2	Empirischer Teil.....	83
2.1	Zielsetzungen und Fragestellungen des Projektes	83
3	Methodik	85
3.1	Testdurchführung	85
3.2	Stichprobe	85

3.2.1	Beschreibung der Stichprobe	87
3.2.1.1	Versuchsgruppe.....	87
3.2.1.2	Kontrollgruppe	89
3.2.1.3	Vergleich Versuchsgruppe und Kontrollgruppe	91
3.3	Messinstrumente	94
3.3.1	FEES 1-2 Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen (Rauer & Schuck, 2004).....	94
3.3.2	FEES 3-4 Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen (Rauer & Schuck, 2003).....	95
3.3.3	PFK 9-14 Persönlichkeitsfragebogen für Kinder zwischen 9 und 14 Jahren (Seitz & Rausche, 2004).....	98
	Die Reliabilitäten der einzelnen Skalen des PFK 9-14 werden in Tabelle 18 dargestellt.	103
3.3.4	EAS Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen (Petermann & Petermann, 2000b).....	103
3.3.5	ALS Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche (Schauder, 1996)	105
3.3.6	Rechte und Pflichten	107
3.3.7	Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen, die deutsche Bearbeitung Teachers's Report Form (TRF) der Child Behavior Checklist (Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist, 1994).....	108
3.3.8	Reihenfolge der Testvorgabe	110

4	Ergebnisse	111
4.1	PFK 9-14	112
4.1.1	Vergleich Versuchs- und Kontrollgruppe	112
4.1.2	Vergleich des 4-Gruppen-Designs	114
4.1.3	Vergleich zwischen den einzelnen Hortstandpunkten	116
4.2	ALS	122
4.2.1	Vergleich Versuchs- und Kontrollgruppe	122
4.2.2	Vergleich des 4-Gruppen-Designs	124
4.2.3	Vergleich zwischen den einzelnen Hortstandpunkten	127
4.3	FEESS	129
4.3.1	Vergleich Versuchs- und Kontrollgruppe	129
4.3.2	Vergleich des 4-Gruppen-Designs	131
4.3.3	Vergleich zwischen den einzelnen Hortstandpunkten	132
4.4	Rechte und Pflichten	135
4.4.1	Vergleich Versuchs- und Kontrollgruppe	135
4.4.2	Vergleich des 4-Gruppen-Designs	136
5	Diskussion	139
	Literaturverzeichnis	151
	Tabellenverzeichnis	161
	Abbildungsverzeichnis.....	166
6	Anhang	167
6.1	Anhang A – Testverfahren	167
6.2	Anhang B - Statistiken	214

6.2.1	Prüfung der Normalverteilung	214
6.2.2	Homogenitätstests	215
6.3	Anhang C	217
6.3.1	Zusammenfassung	217
6.3.2	Lebenslauf Nadja Tischer	219

1 Theoretischer Teil

1.1 Einleitung

Die vorliegende Arbeit überprüft die Effektivität des Wiener Gewaltpräventionsprogramms „GRIPSO-LOGISCH!“ unter besonderer Berücksichtigung des Selbstkonzeptes und Selbstwertgefühls der Kinder. Die Arbeit setzt sich aus drei Bestandteilen zusammen: Zu Beginn wird im theoretischen Teil die Wissensgrundlage geschaffen, indem wesentliche Definitionen und theoretische Ansätze zur Thematik dargestellt werden. Danach folgt der empirische Teil, der die Beschreibung der Testdurchführung, der Stichprobe und der Messinstrumente, sowie die Darstellung der Ergebnisse beinhaltet. Abschließend werden im Rahmen der Diskussion die Ergebnisse analysiert und ein Ausblick für zukünftige Maßnahmen gegeben.

1.2 Definitionen und Begriffserklärungen

Ziel dieses Kapitels ist es, einen Überblick über den großen Themenbereich Gewalt, Aggression und Prävention zu verschaffen und wesentliche Begriffe näher zu definieren. Darüber hinaus werden Ausdrucksformen aggressiver Verhaltensweisen, Aggressionstheorien und Präventionsmöglichkeiten anhand konkreter Beispiele erläutert.

1.2.1 Gewalt

Die Reduzierung und Vermeidung von Gewalt sind grundlegende Ziele von Gewaltpräventionsmaßnahmen. Doch was ist unter dem Begriff Gewalt konkret zu verstehen?

Die Weltgesundheitsorganisation WHO (2002) definiert in ihrem Weltgesundheitsbericht Gewalt wie folgt:

„Der absichtliche Gebrauch von angedrohtem oder tatsächlichem körperlichen Zwang oder physischer Macht gegen die eigene oder eine andere Person, gegen eine Gruppe oder Gemeinschaft, der entweder konkret oder mit hoher Wahrscheinlichkeit zu Verletzungen, Tod, psychischen Schäden, Fehlentwicklung oder Deprivation führt.“ (WHO, 2002, S. 6.). Diese Definition beinhaltet sowohl zwischenmenschliche Gewalt, suizidales Verhalten als auch bewaffnete Auseinandersetzungen, stellt demnach eine weitreichende, globale Beschreibung von Gewalt dar und deckt dadurch eine sehr große Bandbreite an gewalttätigem Verhalten ab.

Varbelow (2003) versteht unter dem Begriff Gewalt eine vermeidbare Schädigung und Beeinträchtigung grundlegender Rechte von Personen, weiters beinhaltet Gewalt Aktivitäten, die psychische oder physische Verletzungen mit sich bringen. Gewalt impliziert stets einen Interaktionsprozess, in dem Täter und Opfer bzw. Täter und Objekt gegenüberstehen (Varbelow, 2003).

In Situationen, in denen Gewalt in Schulen entsteht, treffen nach Varbelow (2003) drei wesentliche Bedingungen aufeinander:

- a) *Gewaltdisposition*: meist ein entwicklungsbedingter Aspekt

- b) *Auslöser*: eine momentan vorliegende Konfliktsituation
- c) *Gelegenheit*: situative Möglichkeit, in der keine kontrollierende Instanz vor Ort ist und daraus resultierende Strafen befürchtet werden müssen.

1.2.1.1 Begriffliche Abgrenzung: Gewalt und Aggression

Da man in vielen Fällen statt von Gewalt auch von Aggression spricht, soll kurz das Verhältnis dieser beiden Begriffe erwähnt werden. Es bestehen zwischen beiden Begriffen durchaus große Überschneidungen, dennoch handelt es sich um unterschiedliche Bereiche.

Üblicherweise werden nur schwerere, im Speziellen körperliche Formen der Aggression als Gewalt tituliert, andere Formen wiederum nicht, wie etwa Beschimpfungen oder ein böser Blick. (Nolting, 1997). Der Gewaltbegriff bezieht sich laut Selg, Mees und Berg (1997) somit vor allem auf die physische Gewalt. Infolgedessen scheint hier der Gewaltbegriff enger definiert zu sein. Cierpka et al. (2007) ist der Ansicht, dass Gewalt immer mit destruktiver Aggression verbunden ist.

Es sei in diesem Zusammenhang noch erwähnt, dass Galtung (1975) den Begriff der strukturellen Gewalt einführte, während viele Autoren Gewalt auf körperliche Beeinträchtigungen des Opfers reduzieren. Galtung (1975) fasst seine Gewaltdefinition weiter, da es für ihn neben der direkten Gewalt noch eine indirekte, strukturelle Gewalt gibt. Strukturelle Gewalt liegt immer dann vor, wenn es keinen direkten Täter gibt, der aktives und zielgerichtetes Verhalten zeigt, aber dennoch ein Zustand von Gewalt herrscht. Die Gewalt liegt innerhalb der sozialen Struktur, es existiert somit ein System sozialer Ungerechtigkeit, was ebenso gravierende Beeinträchtigungen mit sich bringt (z.B. Hunger und Elend) (Galtung, 1975).

1.2.1.2 Ausdrucksformen von Gewalt

Der Gewaltbegriff beinhaltet jedoch vielfach wesentlich mehr Aspekte als körperliche Aggression und umfasst demnach folgende Ausdrucksformen (Bründel & Hurrelmann, 1994; Cierpka, 2005b; Cierpka, 2007; Weißmann, 2003):

- a) **Physische Gewalt:** diese Art der Gewaltausübung äußert sich in Form von Schädigungen und Verletzungen einer anderen Person mittels Einsatz der körperlichen Kraft, indem Schläge, Stöße, Stiche, Vergiftungen oder Verbrennungen durchgeführt werden.
- b) **Psychische Gewalt** findet in Form von Abwertungen, Ablehnung, emotionalem Erpressen und durch Entmutigung statt, dadurch wird die Person verängstigt und gedemütigt.
- c) **Verbale Gewalt** meint die Verletzung und den Schaden einer anderen Person durch beleidigende oder erniedrigende Aussagen.
- d) **Sexuelle Gewalt:** darunter versteht man die Beeinträchtigung durch erzwungene intime Körperkontakte oder andere sexuelle Handlungen, die für den Täter eine Befriedigung seiner Bedürfnisse darstellen. Die Opfer können hierbei den Aktivitäten nicht verantwortlich zustimmen und die Tragweite nicht erfassen.
- e) **Frauenfeindliche/fremdenfeindliche bzw. rassistische Gewalt:** diese Formen von Gewalt beinhalten physische, psychische oder verbale Übergriffe, die zu einer Beeinträchtigung oder Verletzung von Frauen bzw. Menschen aufgrund der ethnischen Zugehörigkeit, der Religion oder des Aussehens führen.

1.2.2 Aggression

Um in der vorliegenden Arbeit in weiterer Folge auf das Präventionstraining näher eingehen zu können, ist es zunächst notwendig, aggressives Verhalten näher zu definieren. Es werden im folgenden Abschnitt typische Merkmale von Aggressionen genannt, danach werden wesentliche psychologische Aggressionstheorien näher erläutert.

1.2.2.1 Definitionen, Merkmale und Ausdrucksformen

In der psychologischen Forschung weist der Aggressionsbegriff eine sehr lange Tradition auf und es gibt unzählige Definitionen (Scheithauer, 2003). Etymologisch stammt der Begriff „Aggression“ vom lateinischen Wort „aggređi“ bzw. „adgređi“ ab, welches „herangehen, angreifen, darauf zugehen“ bedeutet (Varbelow, 2003).

Es existieren in der Fachliteratur insgesamt weit über 200 unterschiedliche Definitionen aggressiver Verhaltensweisen, eine Vielzahl dieser Erklärungsansätze beinhaltet folgende zwei Kriterien: (1) das aggressive Verhalten umfasst eine gewisse Schädigungsabsicht und (2) es wird vom Opfer als nachteilig und schmerzlich wahrgenommen (Underwood, Galen & Paquette, 2001).

Aggressionen werden als zielgerichtete, spezifische Verhaltensweisen verstanden, die im Grunde dazu dienen, andere Personen zu schädigen (Scheithauer & Hayer, 2007). Diese zielgerichtete, beabsichtigte Verhaltensweise kann zu einer psychischen oder physischen Verletzung und Beeinträchtigung führen (Fröhlich-Gildhoff, 2006).

Varbelow (2000) definiert Aggression als eine Neigung, bei der eine Person absichtlich und mutwillig jemand anderen bzw. etwas anderes zerstören möchte, während Scheithauer und Hayer (2007) der Ansicht sind, dass Aggressionen Verhaltensweisen beinhalten,

denen spezifische Einstellungen, Absichten (z.B. Feindseligkeit) und Emotionen (z.B. Ärger, Wut) zugrunde liegen. Weiters kann aggressives Verhalten neben der interpersonalen Ebene auch die Beschädigung von Gegenständen in Form von Vandalismus, sowie schädigende Angriffe, die sich gegen die eigene Person (Autoaggression) richten, beinhalten (Scheithauer & Hayer, 2007). Zudem nennt Moeller (2001) folgende Merkmale von Aggression:

- a) Aggression äußert sich im Verhalten, das sich aus offenen Handlungen zusammensetzt und von anderen beobachtet werden kann, im Gegensatz zu einer Emotion wie etwa Ärger, die nur von der betroffenen Person wahrgenommen werden kann. Selg et al. (1997) betonen, dass es sich bei Aggressionen um ein Verhalten handelt und nicht um einen Affekt, wie etwa Ärger, Hass oder Wut.
- b) Aggression umfasst eine feindselige Absicht. Nichtaggressive Verhaltensweisen können zwar ebenfalls Schaden anrichten, sie geschehen jedoch nicht aus dieser Absicht heraus. Wenn beispielsweise ein Kind einem anderen Kind bei einer Umdrehung unabsichtlich den Ellenbogen ins Gesicht stößt, wäre das keine aggressive Handlung, denn das Kind hatte nicht die Absicht, dem anderen Schaden zuzufügen.
- c) Aggressive Verhaltensweisen können neben körperlichem auch psychisches Leid mit sich bringen. Folglich handelt es sich ebenso um eine aggressive Handlung, wenn ein Kind über ein anderes Kind bösertige Dinge erzählt, um dessen Gefühle zu verletzen.
- d) Aggression kann gegen Menschen, Tiere und Objekte gerichtet werden.

Eine überblicksartige Aggressions-Systematisierung stammt von Selg et al. (1997), wobei grundsätzlich zwischen äußerlich-formalen und inhaltlich-motivationalen Einteilungen differenziert wird.

1. Äußerlich-formale Einteilungen:

- a) offene (körperlich, verbal) vs. verdeckte Aggressionen
- b) direkte vs. indirekte Aggressionen
- c) Einzel- vs. Gruppen-Aggressionen
- d) Selbst- vs. Fremdaggression

2. Inhaltlich-motivationale Einteilungen:

- a) positive vs. negative Aggressionen
- b) expressive vs. feindselige vs. instrumentelle Aggressionen
- c) spontane vs. reaktive vs. Aggressionen auf Befehl
- d) spielerische vs. ernste Aggressionen

Der Aggressionsbegriff kann somit in sehr unterschiedlicher Art und Weise auftreten und umfasst gemäß Tabelle 1 folgende Ausdrucksformen. Es sind hierbei Überschneidungen mit oben angeführter Unterteilung möglich. Die verschiedenen Formen treten immer in Kombination auf (Petermann, 2000).

Tabelle 1: *Verschiedene Ausdrucksformen aggressiven Verhaltens*
(aus Petermann, 2000)

Ausdrucksformen aggressiven Verhaltens	Erklärungen
Feindselig versus Instrumentell	<ul style="list-style-type: none"> • Mit dem Ziel, einer Person direkt Schaden zuzufügen • Mit dem Ziel, indirekt etwas Bestimmtes zu erreichen
Offen-gezeigt versus Verdeckt-hinterhältig	<ul style="list-style-type: none"> • Feindselig, trotzig, eher impulsiv und unkontrolliert • Versteckt, instrumentell und eher kontrolliert
Reaktiv versus Aktiv	<ul style="list-style-type: none"> • Als Reaktion auf eine Bedrohung oder Provokation • Zielgerichtet ausgeführt, um etwas Bestimmtes zu erreichen
Körperlich versus Indirekt	<ul style="list-style-type: none"> • In offener, direkter Konfrontation mit dem Opfer • Soziale Beziehungen einer Person betreffend, manipulierend
Affektiv versus „Räuberisch“	<ul style="list-style-type: none"> • Unkontrolliert, ungeplant und impulsiv • Kontrolliert, zielorientiert, geplant und versteckt

Offenes aggressives Verhalten ist sowohl für das Opfer als auch für beobachtende Personen direkt erkennbar, wohingegen verdecktes aggressives Verhalten meist nur sehr schwer erkennbar und beobachtbar ist. Gerüchte verbreiten, Stehlen, Lügen oder Zerstören sind nur einige Beispiele dieser Aggressionsform (Petermann & Petermann, 2001). Diese Unterteilung ist vor allem dann hilfreich, wenn man verschiedene Konstellationen von aggressiven Ausdrucksformen näher beobachtet. Offene, feindselige, reaktive und affektive Formen aggressiven Verhaltens sind meist mit körperlichen Angriffen, emotionalen Reaktionen und impulsivem Verhalten verbunden, wohingegen instrumentelle, verdeckte und „räuberische“ Ausdrucksweisen eher dissoziale oder delinquente Verhaltensweisen beinhalten (Petermann & Petermann, 2000a). Aggressives Verhalten bei Kindern kann in unterschiedlichen Variationen und Kombinationen auftreten, als Hauptelemente aggressiver Verhaltensweisen werden physische Gewalt, verbale Beleidigungen, Manipulation von Beziehungen und nonverbalen Formen der Geringschätzung oder Missachtung genannt (Underwood et al., 2001).

All diese Verhaltensweisen fallen laut Galen und Underwood (1997) unter die Kategorie der sozialen Aggression, die darauf ausgerichtet ist, das Selbstwertgefühl und den sozialen Status einer Person zu schädigen, dies kann wie bereits erwähnt direkte und indirekte Formen annehmen.

Der soziale Status innerhalb einer Gruppe spielt eine wesentliche Rolle bei der Entwicklung von aggressivem Verhalten. Die soziale Ausgrenzung durch Gleichaltrige (Peers) gilt als ein wesentlicher Stressor innerhalb der Kindheit und kann zu späterer Aggression führen, wobei sich dieser Effekt für reaktive Aggression als stärker erwiesen hat als für aktive Aggressionsformen (Dodge et al., 2003).

Die Ausdrucksformen aggressiver Verhaltensweisen stehen in enger Verbindung mit dem Entwicklungsgrad eines Kindes. Im Kleinkind- und Vorschulalter reagieren diese vermehrt mit oppositionellem Verhalten und Zerstörung von Spielzeug oder anderen Objekten. Ab dem Kindergarten- und Schulalter treten häufig körperliche, interpersonale und verdeckte Aggressionen in den Vordergrund. Antisoziale Verhaltensweisen wie Weglaufen, Vandalismus, Raub und Einbruch zeigen sich eher erst in der Pubertät (Mohler, 2006).

1.2.2.2 Aggression bei Kindern und Jugendlichen

Im Rahmen etlicher Studien hat sich gezeigt, dass aggressives Verhalten im Kindesalter das Risiko erhöht, sich auch im Jugend- und Erwachsenenalter gewalttätig zu verhalten, daher dient Aggressivität im frühen Alter als wesentlicher Prädiktor für delinquentes, antisoziales und anderweitiges Problemverhalten im weiteren Entwicklungsverlauf (Essau & Conradt, 2004; Scheithauer & Hayer, 2007; Varbelow, 2003). Kinder, welche schon früh eine auffällige und stabile Neigung zu aggressiven Verhaltensweisen zeigen, werden später mit höherer Wahrscheinlichkeit straffällig, tendieren eher zu Substanzmissbrauch, verursachen häufiger Unfälle und üben eher Gewalt gegenüber den Partnern und den eigenen Kindern aus (Eisner et al., 2008). Kindliche Verhaltensstörungen weisen demnach eine ungünstige Prognose auf und werden daher als typische Vorläufer von delinquentem Verhalten bzw. psychiatrischen Störungen im Jugendalter beschrieben (Brezinka, 2003).

Aggression gilt als eines der stabilsten Verhaltensprobleme innerhalb der Kindheit und beeinträchtigt die Gesellschaft enorm. Der Anstieg der Gewalt- und Aggressionsbereitschaft bei Kindern und Jugendlichen spiegelt sich in der vermehrten

Nachfrage nach Hilfestellungen und Beratungen in Schulen, Haftanstalten und diversen sozialen und gemeinnützigen Institutionen wider (Loeber & Stouthamer-Loeber, 1998).

Aggressives Verhalten hat weiters nachteilige Auswirkungen auf das Individuum, seine Beziehungen zu anderen und auf die gesamte Gesellschaft, da sowohl finanzielle als auch soziale Belastungen damit einhergehen. Diese Ergebnisse belegen, wie wichtig präventive Maßnahmen in der Kindheit sind, um das Auftreten von aggressiven Verhaltensstörungen möglichst zu verhindern (Scheithauer & Hayer, 2007). Darüber hinaus führen die nachteiligen Faktoren dazu, dass das öffentliche Interesse an Interventions- und Präventionsmaßnahmen in den letzten Jahren enorm gestiegen ist (Essau & Conradt, 2004).

Aggressives Verhalten bei Kindern und Jugendlichen beinhaltet körperliche Auseinandersetzungen, Destruktivität, Ungehorsam, Trotzverhalten, Bedrohung und Einschüchterung anderer und störendes Verhalten in der Schule (Essau & Conradt, 2004). Mittels aggressiven Verhaltens kann ein Kind familiäres und schulisches Geschehen beeinflussen und lenken, es kann einen Appell an die Umgebung darstellen und somit die Hilflosigkeit eines Kindes erklären, es kann aber auch der rücksichtslosen Durchsetzung eigener Vorstellungen und Interessen dienen (Petermann & Petermann, 2001).

Das biopsychosoziale Modell von Dodge und Pettit (2003) dient zur Erklärung der Entwicklung und Aufrechterhaltung von chronischen Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen und wird von einer Vielzahl an empirischen Untersuchungen gestützt. Dieses Modell postuliert, dass aufgrund biologischer Dispositionen und dem soziokulturellen Kontext bestimmte Kinder als besonders gefährdet eingestuft werden, es können jedoch auch verschiedene Lebensereignisse mit den Eltern, den Peers und sozialen

Institutionen diese Risikofaktoren hemmen oder begünstigen. Das transaktionale biopsychosoziale Entwicklungsmodell beschreibt somit die Entstehung von chronisch antisozialen Verhaltensweisen über die Zeit hinweg. Der wechselseitige Einfluss der genetischen Dispositionen einer Person, aktuellen Kontextbedingungen und individuellen Lebenserfahrungen hat zur Folge, dass die antisoziale Entwicklung im Zeitverlauf verschlimmert oder vermindert werden kann. Kognitive und emotionale Prozesse beim Kind, einschließlich der Aneignung von Wissen und der Verarbeitung sozialer Informationen, sind Mediatoren, die ihrerseits die Beziehung zwischen Lebenserfahrungen und Verhaltensauffälligkeiten beeinflussen (Dodge & Pettit, 2003).

Soziale Ausgrenzung stellt nach Dodge et al. (2003) einen bedeutenden Faktor in der Entstehung von Aggression dar. Frühe Ausgrenzung durch Gleichaltrige kann als Erklärungsansatz für einen späteren Anstieg an Aggression herangezogen werden. Diese Tatsache zeigt sich speziell bei Kindern, die bereits frühzeitig aggressive Tendenzen aufweisen, zudem kann Ausgrenzung und Ablehnung durch Peers deren soziale Entwicklung in weiterer Folge verschlechtern. Dieser Effekt lässt sich sowohl für Buben als auch für Mädchen nachweisen.

Eine Studie von Rodkin, Farmer, Pearl und Van Acker (2006) untersuchte den Zusammenhang zwischen dem sozialen Status und der Anerkennung innerhalb der Gruppe und der Aggressivität von 526 Schulkindern. Eine wesentliche Frage lautete hierbei, ob aggressive Kinder von der Mehrheit der Gleichaltrigen als „cool“ bezeichnet werden, was als Index für den sozialen Status angesehen wird. Die Ergebnisse belegen, dass Kinder, die aggressiven Gruppen angehören, auch jene als „cool“ nominierten, die als beliebt und aggressiv eingestuft wurden. Kinder, die in nichtaggressiven Gruppen waren, wählten vor allem beliebte und nicht aggressive Kinder an deren Spitze.

Ein Spezialfall der sozialen Aggression bei Kindern und Jugendlichen innerhalb der Schule fällt unter die Kategorie „Bullying“. Aggressionen und Verhaltensweisen im schulischen Kontext, die unter den Begriffen „Bullying bzw. Mobbing“ subsumiert werden, sind zu wesentlichen Problemen im schulischen Alltag für Pädagogen geworden. Es handelt sich hierbei um Verhaltensformen, bei denen einzelne Kinder und Jugendliche Gewalt ausgesetzt sind und dabei wiederholt und über einen längeren Zeitraum drangsaliert oder belästigt werden. Der Bedeutungsumfang des Mobbingbegriffes umfasst sowohl Situationen, in denen eine einzelne Person eine andere quält, als auch Situationen, in der eine Gruppe die Quälerei begeht (Olweus, 2002). Angesichts dieser Schwierigkeiten innerhalb der Schule und den pädagogischen Einrichtungen bleibt für Pädagogen weniger Zeit, sich den schulischen Inhalten und dem Unterrichtsstoff zu widmen (Yoon & Kerber, 2003). Es ist sinnvoll auch in diesem Zusammenhang zwischen unmittelbarer Gewalt, die sich in offenen sichtbaren Angriffen gegen das Opfer äußert, und mittelbarer Gewalt, darunter versteht man indirekte Verhaltensweisen wie etwa Ausgrenzung und Ausschluss aus einer Gruppe, zu differenzieren. Der Autor charakterisiert ein typisches Opfer von Gewalt als ängstlicher und unsicherer als es Kinder und Jugendliche im Allgemeinen sind, weiters ist es meist als eher vorsichtig, empfindsam und ruhig zu beschreiben. Opfer leiden unter vermindertem Selbstwertgefühl und weisen eine negative Einstellung zu sich selbst und ihrer Lebenssituation auf (Olweus, 2002).

Im Rahmen einer Studie mit 378 Schulkindern von Olthof und Goossens (2008) konnte gezeigt werden, dass Kinder (beiderlei Geschlechts) Bullying-Verhaltensweisen an den Tag legen, um anderen Buben, die ebenfalls ein derartiges antisoziales Verhalten zeigen, zu imponieren. Buben, die sich aggressiv verhalten, haben eher das Bedürfnis von antisozialen Buben akzeptiert und von der Allgemeinheit abgelehnt zu werden,

wohingegen Mädchen, die Bullying-Verhaltensweisen zeigen, generell von antisozialen Buben anerkannt werden möchten. Ein möglicher Erklärungsansatz für aggressives Verhalten ist in diesem Zusammenhang somit der Wunsch, von anderen akzeptiert zu werden und zu einer bestimmten Gruppe dazu zu gehören (Olthof & Goossens, 2008).

Wenig Aufmerksamkeit wurde bisher den Reaktionen der Pädagogen auf aggressive Verhaltensweisen geschenkt, wobei diese für den Aufbau und Erhalt eines positiven Schul- und Klassenklimas eine wesentliche Rolle spielen. Somit sollte dem Verhalten und den individuellen Reaktionsweisen der Lehrer und Erzieher im Rahmen der Prävention und Intervention von aggressiven Verhaltensweisen mehr Beachtung zukommen (Yoon & Kerber, 2003). Die Ergebnisse der Studie von Yoon und Kerber (2003) zeigen, dass Pädagogen indirekt aggressive Verhaltensweisen in Form der sozialen Ausgrenzung weniger ernst nehmen und seltener eingreifen als bei verbaler und physischer Aggression, die meist offen und nach außen hin sichtbar auftritt. Diese passive Herangehensweise der Lehrer und Erzieher bei Problemen mit sozialer Ausgrenzung ist beunruhigend. Ähnliche Ergebnisse erzielten auch Jacobsen und Bauman (2007) in deren Studie mittels einer Stichprobe von 183 Schulberatern. Es wurden hierbei zwar alle Ausprägungen von Bullying als ernstzunehmend und schädlich eingestuft, wohingegen wiederum verbale und physische Formen als wesentlich ernsthafter angesehen wurden.

Von großer Bedeutung ist es daher, ein Schul- und Klassenklima zu schaffen, in dem jede Form von aggressiven Verhaltensweisen, einschließlich sozialer Ausgrenzung, abgelehnt wird. Interventions- und Präventionsmaßnahmen sollen dies zukünftig berücksichtigen, indem Lehrer und Erzieher über die Charakteristika und die Auswirkungen aggressiver Verhaltensweisen besser informiert und aufgeklärt werden (Jacobsen & Bauman, 2007; Yoon & Kerber, 2003).

1.2.2.3 Psychologische Aggressionstheorien

Theorien, die die Ursachen, Entstehungsbedingungen und Aufrechterhaltung von aggressiven Verhaltensweisen erklären, sind für die Erstellung von Präventionsmaßnahmen und deren Zielen eine wesentliche Grundlage. Im folgenden Abschnitt werden die bedeutendsten Theorien näher vorgestellt.

1.2.2.3.1 Trieb- und instinkttheoretische Ansätze

Aggression wird in den trieb- und instinkttheoretischen Ansätzen als Ausdruck eines inneren Triebes angesehen, somit liegen die Ursachen für aggressives Verhalten innerhalb der Person (Essau & Conradt, 2004; Nolting, 1997; Scheithauer & Hayer, 2007; Varbelow, 2003).

Triebtheoretische Ansätze entspringen vor allem der Psychoanalyse und der Tierverhaltensforschung (Ethologie). Innerhalb der Psychoanalyse gibt es mehrere Varianten des triebtheoretischen Ansatzes, am bekanntesten ist sicherlich die Theorie von Sigmund Freud (Nolting, 1997). Sigmund Freud spricht von einem biologisch verankerten Trieb, auf den aggressives Verhalten zurückzuführen ist. Im Menschen sind Energiequellen vorhanden, die aggressive Impulse erzeugen und die beim Übertreten einer bestimmten Grenze nach Entladung streben. Freud beschreibt in seiner dualistischen Triebtheorie zwei einander gegenüberstehende Triebe, die menschliches Verhalten beeinflussen: den Todestrieb („Thanatos“) und den Lebenstrieb („Eros“) (Freud, 1939). Der Todestrieb ist demnach verantwortlich für destruktive Handlungen und Aggressionen, die gewöhnlich in kulturell akzeptabler Art und Weise auftreten (Essau & Conradt, 2004; Scheithauer & Hayer, 2007). Diese inakzeptablen Triebe werden demnach in

gesellschaftlich akzeptierte Alternativen umgeleitet, Kinder können beispielsweise ihre aggressiven Triebe in sportliche Aktivitäten umlenken (Essau & Conradt, 2004).

Das Ziel des Todestriebes ist die Selbstvernichtung, wogegen der Lebenstrieb mittels lebenserhaltender Energien entgegenwirkt und die Energie des Todestriebes über das Muskelsystem nach außen lenkt und letztendlich als Aggression in Erscheinung tritt (Freud, 1939). Der Aggressions- oder Destruktionstrieb wird daher als der abgelenkte Todestrieb des Menschen bezeichnet (Nolting, 1997). Man konnte sich bislang nicht auf eine verbindliche Definition der den aggressiven Trieben innewohnenden Triebenergien einigen, daher spricht man im Allgemeinen von „aggressiven Triebenergien“ (Schuster & Springer-Kremser, 1997).

Verhaltensbiologische Erklärungsansätze bezeichnen Aggression als einen von Geburt an vorhandenen Instinkt, der bei Mensch und Tier vorkommt. Dieser angeborene Instinkt dient der Verteidigung, der Selbsterhaltung und des Beutetriebes und verfügt somit über einen biologischen Zweck (Bründel & Hurrelmann, 1994; Essau & Conradt, 2004; Nolting, 1997).

Wenn die Stärke des Aggressionstriebes zunimmt, dann drängt er vermehrt zur Entladung und ein immenser Druck entsteht. Der Hypothese der Katharsis entsprechend, die das gemeinsame Element der Trieb- und Instinkttheorie darstellt, wird dieser Druck, der durch den Aggressionstrieb erzeugt wird, durch jede aggressive Verhaltensweise vermindert. Katharsis ist ein Prozess, in dem aggressive Energien nach und nach abgebaut werden und diese durch aggressive Handlungen entladen werden. Diese Annahme wird oftmals mit dem Dampfkesselmodell veranschaulicht: wenn der Dampf abgelassen wird, nehmen die inneren Spannungen ab, nach einiger Zeit strömt erneut Dampf zu und die

Spannung steigt, sodass erneut Dampf abgelassen werden muss, usw. (Essau & Conradt, 2004; Varbelow, 2000).

Trieb- und instinkttheoretische Ansätze zur Erklärung von aggressiven Verhaltensweisen werden in vielfacher Weise kritisiert, da die empirische Überprüfbarkeit der Aussagen angezweifelt wird und die Missachtung von wesentlichen Einflussfaktoren, die auch außerhalb des Menschen auftreten können, ein erhebliches Manko dieser Erklärungsansätze darstellt (Scheithauer & Hayer, 2007), weiters wird die geringe praktische Verwertbarkeit der Theorien bemängelt (Nolting, 1997).

1.2.2.3.2 Frustrations-Aggressions-Hypothese

Die Frustrations-Aggressions-Hypothese, als eine der bekanntesten Hypothesen zur Erklärung von Aggressionen bei Kindern, basiert auf der Annahme von John Dollard und seinen Mitarbeitern (1961), dass aggressives Verhalten immer als Reaktion auf unangenehme, frustrierende Erfahrungen auftritt. Dollard und seine Mitarbeiter haben den Begriff der Frustration relativ eng definiert, nämlich als Störung einer zielgerichteten Aktivität (Dollard, Doob, Miller, Mowrer & Sears, 1961).

Frustration wird immer dann erlebt, wenn es zu einer Störung, Verhinderung oder Unterbrechung einer bestehenden zielgerichteten Aktivität kommt (Dollard et al., 1961). Im weiteren Sinn versteht man unter Frustration den Zustand einer Benachteiligung, einer Zurücksetzung, einer unerfüllten Erwartung oder einer erlebten Ungerechtigkeit (Varbelow, 2003)

Anders als bei der Triebtheorie entwickelt sich das Aggressionsbedürfnis nicht von selbst, sondern es entsteht reaktiv und muss dann in irgendeiner Form zum Ausdruck gebracht werden (Melzer, Schubarth & Ehninger, 2004).

Die Frustrations-Aggressions-Hypothese basiert grundsätzlich auf zwei wesentlichen Annahmen:

(1) Auf jede Blockierung der individuellen Bedürfnisbefriedigung (gleichzusetzen mit Frustration) folgt eine Form von Aggression. Aggression ist also immer eine Folge von Frustration.

(2) Jede Aggressionsform hat seinen Ursprung in Frustration. Demnach führt Frustration immer zu Aggression (Dollard et al., 1961).

Empirische Untersuchungen der Frustrations-Aggressions-Hypothese führten vermehrt zu Kritik an der Hypothese und zu der Ansicht, dass Frustration zu Aggression führen kann, aber nicht zwingend dazu führen muss (Berkowitz, 1962; Essau & Conradt, 2004; Selg et al., 1997), weiters kann aggressives Verhalten auch ohne Zielbehinderung auftreten (Herkner, 2001).

Berkowitz (1962) unterstützt die Annahmen der Theorie von Dollard et al. in deren Grundzügen, hat diese jedoch um einige Modifikationen erweitert. Er veröffentlicht eine revidierte Frustrations-Aggressions-Hypothese, in der aggressives Verhalten aus einer Kombination innerer Antriebe (z.B. Ärger, Wut, Feindseligkeit, etc.) und externaler Auslöser (z.B. aggressive Hinweisreize) besteht. Ärger, Wut oder Furcht werden als angeborene Reaktionen beschrieben. Ärger und Wut werden dann ausgelöst, wenn die eigenen Machtmittel als ausreichend bewertet werden. Furcht als Reaktion entsteht in

Situationen, die bedrohlich erscheinen. Ob nun diese Reaktionen zu einer Aggression führen, hängt von bestimmten Hinweisreizen ab, denn zwischen Frustration und Aggression findet eine Gefühlsreaktion statt. Dabei müssen aggressive Hinweisreize vorliegen, damit eine aggressive Verhaltensweise auftritt (Berkowitz, 1962).

Weiterführende Studien zeigen, dass Frustration eine Vielzahl möglicher Reaktionsweisen auslösen kann, von denen eine der Reaktionen aggressives Verhalten darstellen kann. Somit führt nicht jede erlebte Frustration zur Aggression und nicht jede Aggression ist die Konsequenz einer erlebten Frustration (Scheithauer & Hayer, 2007; Varbelow, 2003). Frustrationen können demnach Aggressionen hervorrufen, dies scheint allerdings nur eine mögliche Reaktion unter vielen anderen möglichen Reaktionsweisen zu sein und geschieht vor allem dann, wenn das Individuum gelernt hat, in einer solch frustrierenden Situation aggressiv zu reagieren (Fröhlich-Gildhoff, 2006). Dieser Aspekt wird im nächsten Kapitel, dem der lerntheoretischen Ansätze, näher erläutert.

Ein frustrierendes Erlebnis erhöht die Wahrscheinlichkeit von aggressivem Verhalten, kann aber andere Reaktionen wie etwa Ausweichen aus der Situation, Resignation oder Selbstbetäubung (z.B. durch Alkohol) hervorrufen (Melzer et al., 2004). Frustration muss nicht immer Vorbedingung für aggressive Verhaltensweisen sein, denn intentional schädigendes Verhalten erfolgt aus anderen Motiven, etwa aus reinem Kalkül (von Salisch, 2002).

Nolting (1997) beschreibt einige Bedingungen, in denen eine aggressive Reaktion als Folge einer Frustration zu erwarten ist:

- (1) Die Frustration besteht in aversiven Verhaltensweisen anderer Personen, wie etwa physischer oder verbaler Attacken, Beleidigungen oder Provokationen. Diese

Verhaltensweisen werden subjektiv als Provokation empfunden und die Situation als ungerecht erlebt, was bei der betroffenen Person Ärger, Zorn oder andere aggressive Gefühle auslöst.

- (2) Die Person weist in diesen Situationen aggressive Verhaltensgewohnheiten und eine geringe Aggressionshemmung auf.
- (3) Weiters kann eine aversive Situation als bedrohlich erlebt werden und statt Frustration Angst auslösen, was zu einer Abwehr-Aggression führen kann.

Besonders im schulischen Kontext kann man anhand der Frustrations-Aggressions-Hypothese bestimmte Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen erklären, die oft aufgrund von Provokationen und erfahrener Ungerechtigkeit begründet sind (Scheithauer & Hayer, 2007; Varbelow, 2003). Mittels dieses Ansatzes kann man im Rahmen der Prävention von aggressiven Verhaltensweisen mit Ärgerregulierung, Emotionsregulation und Impulskontrolle arbeiten und diese Aspekte bei der Verminderung von Aggressionen in weitere Maßnahmen integrieren (Scheithauer & Hayer, 2007). Als empfehlenswert wird daher das Einüben eines überlegten, reflexiven und weniger spontanen Verhaltensstils mittels spezieller Trainingsprogramme für Kinder und Jugendliche erachtet, um aufbrausendes und unbeherrschtes Reagieren beeinflussen und reduzieren zu können. Für den schulischen und pädagogischen Kontext lässt die Frustrations-Aggressions-Hypothese folgende Schlüsse zu: schulische Misserfolge, persönliche Herabsetzungen und Demütigungen sollen unterbunden werden, stattdessen sollen Erfolge und Anerkennung möglich gemacht werden. Wesentlich scheint darüber hinaus ein bewusster und kontrollierter Umgang mit Frustrationen (Melzer et al., 2004).

1.2.2.3.3 *Lerntheoretische Ansätze*

Der dritte grundlegende Erklärungsansatz neben der Trieb- und der Frustrationstheorie sieht aggressives Verhalten als Folge von Lernprozessen. Verhalten jeglicher Art wird nach bestimmten Gesetzmäßigkeiten erlernt, somit lässt diese Basisannahme den Schluss zu, dass auch aggressives Verhalten erlerntes Verhalten darstellt (Melzer et al., 2004; Nolting, 1997; Scheithauer & Hayer, 2007).

Unter dem Begriff Lernen versteht man die Veränderung personaler Dispositionen aufgrund von Erfahrungen. Als mögliche veränderte Dispositionen werden Einstellungen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse, Motive und Vorlieben genannt (Nolting, 1997). Als bekanntester Vertreter dieses Ansatzes gilt Albert Bandura, der die sozial-kognitive Lerntheorie formuliert hat.

Um den lerntheoretischen Ansatz in den Alltag zu übertragen, dient folgendes Beispiel aus der Berufswelt: Wenn ein Vorgesetzter gegenüber seinen Mitarbeitern aggressive Umgangsweisen an den Tag legt, würde die lerntheoretische Auffassung vor allem folgende Merkmale betonen: der Vorgesetzte tut dies zum einen, weil er ein solches Verhalten bei anderen Vorgesetzten als gängiges und normales Verhalten gegenüber Mitarbeitern kennen gelernt hat. Er übernimmt dieses Verhalten umso leichter, wenn es ranghöhere Personen sind, die sich zur Nachahmung anbieten und zum anderen werden seine Verhaltensmuster „belohnt“, da er sich mit seinen Anweisungen und Forderungen bei den Mitarbeitern durchsetzt. Darüber hinaus hat er im Laufe der Zeit gelernt, dass man nur auf diese Art und Weise einen Betrieb führen kann (Nolting, 1997).

Für den thematischen Bereich der Aggressionen sind vor allem folgende drei Typen des Lernens relevant und werden im nachfolgenden Abschnitt in ihren Grundzügen

vorgestellt: (1) Lernen am Modell, (2) Lernen am Effekt (Erfolg bzw. Misserfolg) und (3) Kognitives Lernen (Melzer et al., 2004; Nolting, 1997; Varbelow, 2003).

a) Lernen am Modell - Beobachtungslernen

Menschen richten ihr Verhalten oftmals nach Modellen aus, die verbal oder bildlich präsentiert werden. Durch Beobachtungslernen können sehr rasch bestimmte Verhaltensweisen erworben werden, dies erfolgt durch das Imitieren der Handlungsmuster. Beobachtungslernen beschreibt den Prozess des Lernens, bei dem sich ein Individuum als Folge der Beobachtung anderer, ohne eigene aktive Verhaltensdurchführung neue Verhaltensweisen aneignet oder schon bestehende Verhaltensmuster verändert (Bandura, 1976). Nach Bandura wird das Beobachtungslernen in vier Teilprozesse unterteilt, wobei die ersten beiden Prozesse die Aneignung und die beiden anderen Prozesse die Durchführung von Verhaltensweisen beschreiben:

(1) Den *Aufmerksamkeitsprozessen* kommt beim Beobachtungslernen eine wesentliche Bedeutung zu, da sie eine der notwendigen Bedingungen des Beobachtungslernens darstellen. Aufmerksamkeitsfunktionen regulieren die Wahrnehmung der Handlungen. Eine Vielzahl an Variablen kann Einfluss darauf haben, welche Modelle genau beobachtet und welche nicht beachtet werden: (a) der Anreiz zum Lernen der beobachteten Verhaltensweise; (b) die Häufigkeit, mit der das Modell dem Beobachter begegnet; (c) allgemeine Merkmale der Situation und der Interaktion; (d) Merkmale des Modells: wie etwa soziale Macht, Anerkennung, Ausstrahlungskraft, Geschlecht, Alter, usw.; (e) Merkmale des Beobachters: eigene Kompetenz und Einschätzung, Motivation, usw. (Bandura, 1976).

(2) Die zweite Grundfunktion des Beobachtungslernens bezieht sich auf *Gedächtnisprozesse*. Durch Kodierung und symbolische Wiederholung werden Erfahrungen in stabile Ausführungsanweisungen umgeformt.

(3) Als dritte Grundfunktion beschreibt Bandura *motorische Reproduktionsprozesse*, die durchgeführt werden, sodass das Verhalten durch Vorstellung und Übung erlernt wird.

(4) Die vierte Funktion basiert auf *Verstärkungs- und Motivationsprozessen*. Motivationale Prozesse entscheiden darüber, ob Reaktionen, die durch Beobachtung erlernt wurden, durchgeführt werden. Zudem wird das Individuum das Verhalten nicht ausführen, wenn Strafen und Sanktionen drohen (Bandura, 1976).

Die Wahrscheinlichkeit, dass beobachtetes Verhalten nachgeahmt wird, nimmt dann zu, wenn das Modell erfolgreich ist, wenn es Macht ausstrahlt und wenn eine positive Beziehung zwischen Modell und Beobachter herrscht. Die wichtigsten Vorbilder stellen meist die eigenen Eltern, Geschwister und Personen aus dem Freundes- und Bekanntenkreis dar, wobei der Einfluss der öffentlichen Medien, wie etwa Fernsehen, Computerspiele etc. vermehrt diskutiert wird (Melzer et al., 2004), da Kinder in diesem Bereich Modelle mit hohem Attraktivitätswert finden können (Scheithauer & Hayer, 2007).

b) Lernen am Effekt (Erfolg respektive Misserfolg)

Die Literatur spricht hierbei synonym vom Lernen am Erfolg, Lernen durch Verstärkung, Operanten Konditionieren sowie vom Instrumentellen Lernen (Nolting, 1997). Dieses Paradigma ist auf den Arbeiten von Burrhus Frederic Skinner begründet. Lernen erfolgt durch Verstärkung, also durch Belohnung oder Bestrafung (Städtler, 1998).

Bei dieser Form des Lernens werden vor allem soziale Verhaltensweisen, manuelle Fertigkeiten oder Vorlieben und Interessen erworben. Formal unterscheidet man fünf Typen des Lernens: (1) wenn ein positives Ergebnis auftritt, definiert man dies als eine positive Bekräftigung oder Belohnung (z.B. emotionale Zuwendung); (2) wenn ein negativer Zustand vermieden oder beendet wird, spricht man von einer negativen Bekräftigung, die als positiv, im Sinne einer Erleichterung, empfunden wird; (3) wenn eine negative Konsequenz eintritt, ist dies eine aversive Bestrafung (z.B. Schmerz, Tadel); (4) wenn etwas Positives beendet wird, wird das als Bestrafung durch Entzug oder Verlust (z.B. Taschengeldreduzierung, Fernsehverbot) erlebt.

Diese Formen treten in Kombination auf, denn dasselbe Verhalten kann in mehreren Konsequenzen resultieren. Als wesentliche Regel gilt, dass positive und negative Bekräftigungen die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten des Verhaltens erhöhen und Bestrafungen und Nichtbekräftigung die Wahrscheinlichkeit senken (Nolting & Paulus, 2004).

Im Gegensatz zum Modellernen lernt die Person hierbei kein neues Handlungs- und Verhaltensmuster, sondern sie erfährt ausschließlich positive oder negative Konsequenzen auf bereits durchgeführte Handlungs- und Verhaltensmuster. Man lernt somit aus den resultierenden Konsequenzen des eigenen Handelns. Positive Reaktionen der Umwelt erhöhen die Wahrscheinlichkeit für wiederholtes Durchführen einer vollzogenen Handlung, negative Reaktionen (Bestrafungen) darauf reduzieren die zukünftige Auftrittswahrscheinlichkeit (Varbelow, 2003). Aggressive Reaktionen, die von der sozialen Umgebung verstärkt werden, können damit aufrechterhalten werden. Die positiven Folgen für den Aggressor, die in Form von Durchsetzung, Gewinn, Spannungsreduktion, positiver Selbstbewertung und anderen Formen auftreten können,

spielen eine wesentliche Rolle (Melzer et al., 2004). Kinder werden beim Auftreten von aggressiven Verhaltensweisen beispielsweise positiv verstärkt, indem sie auf der einen Seite vermehrt Aufmerksamkeit und Zuwendung von Bezugspersonen (Eltern, Lehrer, Erzieher etc.) erhalten und auf der anderen Seite kann ihr aggressives Verhalten zu einem begehrten Ziel führen (Selg et al., 1997).

Nolting (1997) beschreibt positiv erlebte Effekte aggressiven Verhaltens, die in vielfältiger Weise als Erfolg auftreten können. Er differenziert in diesem Zusammenhang zwischen äußeren und inneren Effekten aggressiven Verhaltens. Als äußere Nutzeffekte nennt der Autor Durchsetzung und Gewinn, Beachtung und Anerkennung und zuletzt Abwehr, Verteidigung und Schutz. Zu den inneren emotionalen, kognitiven Effekten zählt die Selbstbewertung, das Gerechtigkeitserleben und die Stimulierung als positiv erlebter Effekt aggressiven Verhaltens (Nolting, 1997).

c) Kognitives Lernen

Lernen wird unter anderem als Wissenserwerb und Informationsverarbeitung beschrieben. Kognitives Lernen spielt auch für soziales Handeln eine bedeutende Rolle, da das Sozialverhalten zum Teil von sozialem Wissen und Verständnis geleitet wird (Nolting & Paulus, 2004). In Bezug auf Aggressionen versteht man hierbei das Erlernen aggressiver Verhaltensmuster, wobei aggressionsrelevante Begriffe wie etwa Freund, Feind, Notwehr oder Ehre, spezielle Denkweisen wie etwa „Strafe muss sein“ oder „das hat er verdient“, sowie Handlungsmuster und Methoden wie etwa Waffengebrauch und Körpereinsatz, erworben werden. Internalisierte Denkmuster und Kenntnisse haben einen wesentlichen Einfluss auf die Wahrnehmung und Interpretation von objektiv neutralen Situationen (Varbelow, 2003).

1.2.3 Selbstkonzept und Selbstwert

Das Selbstkonzept wird in der Literatur als hypothetisches, psychologisches Konstrukt verstanden und dient der Erklärung und dem Verständnis menschlicher Verhaltensweisen (Schauder, 1996). Es umfasst Vorstellungen, Einschätzungen und Bewertungen der eigenen Person. Diese Selbstbeschreibungen können einzelne Facetten des Individuums oder die gesamte Person zum Thema haben (Trautwein, 2003).

Das Selbstkonzept wird als Summe selbstbezogener Kognitionen einer Person beschrieben, wobei zwischen bereichsspezifischen Selbstkonzepten (Schul- und Leistungselbstkonzept, sozialem Selbstkonzept, physisches Selbstkonzept) und dem globalen Selbstkonzept unterschieden wird (Jacobs, Bleeker & Constantino, 2003; Trautwein, Köller & Baumert, 2006).

Wurde das Selbstkonzept früher als eindimensionales Konstrukt angesehen, zeigen Studien nun, dass es sich aus mehreren Dimensionen und Facetten zusammensetzt. Man geht nun vielmehr von einer multidimensionalen Struktur des Selbstkonzeptes aus und bezieht sich zumeist auf das Modell von Shavelson, Hubner und Stanton, die bereits 1976 die Struktur des Selbstkonzeptes mittels folgender Merkmale beschrieben haben: Das Selbstkonzept ist organisiert und strukturiert, es beinhaltet diverse Facetten und ist hierarchisch aufgebaut. Während das globale Selbstkonzept als recht stabil gilt, nehmen die Autoren an, dass die in der Hierarchie darunter liegenden einzelnen Selbstkonzepte spezifischer sind und sich daher als weniger stabil erweisen.

Man spricht in diesem Zusammenhang von einem multidimensional-hierarchischen Selbstkonzeptmodell, an dessen Spitze das generelle oder globale Selbstkonzept steht,

welches sich auf Gruppenfaktorebene auf diverse Facetten aufspaltet. Die darunter liegenden Ebenen werden als akademisches (schulisches) und nicht-akademisches Selbstkonzept bezeichnet. Das nicht-akademische Selbstkonzept lässt sich in eine soziale, emotionale und physische Facette unterteilen, wobei das soziale Selbstkonzept Einschätzungen der Beziehungen zu Peers und zu signifikanten Bezugspersonen beinhaltet. Das emotionale Selbstkonzept enthält Beurteilungen über Gefühlszustände, wohingegen das physische Selbstkonzept Einschätzungen der eigenen körperlichen Fähigkeiten und Attraktivität beinhaltet (Shavelson et al., 1976).

Unter dem globalen, allgemeinen Selbstkonzept eines Individuums versteht man die bei dieser Person erfassbare Gesamtheit, die Summe oder den Inbegriff aller selbstbezogenen psychologischen Prozesse, folglich alle Selbstbeurteilungen. Selbstbeurteilungen beschreiben das Ergebnis einer Vielzahl selbstbezogener psychologischer Vorgänge, die sich in Urteilen über die eigene Person äußern: wie sich eine Person selbst wahrnimmt, wie sie über sich denkt, sich bewertet und welche Gefühle und Einstellungen sie sich gegenüber hat (Mummendey, 2006).

Beim Selbstkonzept handelt es sich nicht um ein starres, situationsunabhängiges Persönlichkeitsmerkmal, sondern vielmehr um eine multidimensionale, mit der sozialen Umwelt verbundene, dynamische und flexible Organisation zentraler und peripherer Aspekte des Selbst, die in sich konsistent und relativ stabil ist (Schauder, 1996).

Neben diesen bereichsspezifischen Selbstkonzepten spielt in der Forschung das allgemeine Selbstkonzept, auch Selbstwertgefühl genannt, eine wesentliche Rolle. Der Selbstwert oder „Self-esteem“ ist daher einer der am meist erforschten Bereiche der Selbstkonzeptforschung und bezieht sich auf den Grad an positiver Selbstbewertung

(Mummendey, 2006). Beim Selbstwert handelt es sich um das Erleben einer positiven Grundeinstellung, bei der sich die Person als wertvoll empfindet. Der Selbstwert entwickelt sich aus der aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt und hat wesentlichen Einfluss auf das Sozial- und Leistungsverhalten einer Person (Waibel, 1994).

Der Selbstwert stellt einen Aspekt des Selbstkonzeptes dar, der Bewertungen und Beurteilungen über die eigene Person beinhaltet (Jacobs et al., 2003).

Bei dem Konstrukt des Selbstwertes handelt es sich um die Fähigkeit einer Person, sich selbst als wertvoll einzuschätzen und sich zu akzeptieren. Hierbei stehen die Fragen „Wie bin ich?“ und „Bin ich mit mir zufrieden?“ im Zentrum. Ein positives Selbstwertgefühl deutet auf eine ausgewogene Balance zwischen den sich selbst zugeschriebenen Fähigkeiten und Eigenschaften und dem aktuell wahrgenommenem externen und internen Anspruchsniveau (Maag Merki, 2006).

1.2.3.1 Die Entwicklung des Selbstkonzeptes in der Kindheit

Unzählige Studien haben die Ontogenese des Selbstkonzeptes im Laufe der Kindheit und im Jugendalter thematisiert und sich auf spezielle Aspekte im Laufe der Entwicklung fokussiert. Zusammenfassend zeigen sich über die Studien hinweg bestimmte Entwicklungstendenzen bei der Selbstkonzeptualisierung (Jacobs et al., 2003).

Sich selbst wahrzunehmen, über sich nachzudenken und sich selbst zu bewerten, beginnt im Lebenslauf eines Menschen relativ früh und dauert die gesamte Lebensspanne an (Mummendey, 2006). Die Entwicklung des Selbstkonzeptes ist ein mehrdimensionaler und komplexer Prozess. Dieser vollzieht sich in Interaktion mit Bezugspersonen und ist

somit das Resultat einer Wechselwirkung von Kommunikation und Reflexion (Krause, Wiesmann, Hannich, 2004).

1.2.3.1.1 Die Entwicklung des Selbstwertgefühls im Kleinkindalter

Nach der Geburt verfügt der Säugling schon bald über sensorische Empfindungen des eigenen Körpers, die von den Eindrücken der unmittelbaren Umwelt zu trennen sind (Mummendey, 2006). Die primäre Leistung auf dem Weg zur Entwicklung des Selbstkonzeptes stellt die Differenzierung zwischen dem „Ich“ und der Außenwelt dar, dies vollzieht sich in Interaktion mit signifikanten Bezugspersonen (Krause et al., 2004). Studien über die Genese des Selbstkonzeptes beschreiben einen schrittweisen Entwicklungsgang und gehen davon aus, dass frühe Formen von Vertrautheitsreaktionen auf äußere Personenmerkmale (z.B. Gesicht, Körperteile) auf ein präkonzeptuelles oder implizites Selbst hinweisen. Daher kann man bei Kleinkindern von einer frühen Form des Selbstkonzeptes sprechen. Die Wahrnehmung der Kontingenz von selbstbezogenen Informationen und die Vertrautheit mit visuellen Informationen (z.B. das eigene Spiegelbild) dienen als Informationsquellen für das frühe Selbstkonzept (Knopf, Mack & Kressley-Mba, 2005).

Innerhalb des ersten Lebensjahres gelingt es dem Kind, sich selbst von der Umgebung zu unterscheiden. Dieser Prozess ist sehr entscheidend und gelingt umso besser, je geborgener sich das Kind in seiner Umwelt fühlt. Frühe Traumatisierungen des Selbstgefühls können sich negativ auf den weiteren Verlauf der Entwicklung auswirken (Krause et al., 2004).

Die kognitive Repräsentation der eigenen Person stellt sich anfangs bei Kleinkindern noch als relativ einfach dar und ist auf äußerlich beobachtbare, konkrete Merkmale

beschränkt. Gegen Ende des Kleinkindalters beginnen Kinder einfache kognitive Repräsentationen des Selbst zu entwickeln, indem sie einzelne, konkrete Eigenschaften benennen. Dies kann aufgrund des äußerlichen Erscheinungsbildes (z.B.: „Ich habe braune Haare.“), aufgrund verschiedener Aktivitäten (z.B.: „Ich male ein Bild.“), aufgrund sozialer Beziehungskonstellationen (z.B.: „Ich habe eine Schwester.“) oder aufgrund des momentanen psychischen Befindens (z.B.: „Ich bin traurig.“) erfolgen. Weiters stellen sich in dieser Zeit die Selbstbeurteilungen in übertriebener Weise als besonders positiv heraus, da noch keine sozialen Vergleichsprozesse mit anderen stattfinden (Jacobs et al., 2003).

Es lässt sich jedoch im weiteren Verlauf innerhalb der frühen Kindheit eine enorme Differenzierung des Selbstkonzeptes feststellen, die sich in Form von kognitiver und emotionaler Selbstrepräsentationen sowie Bewertungen und Beurteilungen der eigenen Person zeigt (Mummendey, 2006).

1.2.3.1.2 Die Entwicklung des Selbstwertgefühls im Vor- und Volksschulalter

Kinder beginnen etwa im Alter von fünf bis acht Jahren Gegensätze zu beachten und diese wahrzunehmen, obwohl sie diese oftmals überdifferenzieren und der Ansicht sind, dass eine Person entweder die Eigenschaft besitzt oder eben nicht. Sie können somit noch keine Abstufungen und Feinheiten in den Ausprägungen erkennen. Diese eindimensionale, „alles-oder-nichts“-Einschätzung erschwert die Integration von verschiedenen Eigenschaften (Jacobs et al., 2003).

Das schulische Selbstkonzept entsteht in den ersten Schuljahren hauptsächlich durch Rückmeldungen über Leistungen, die vom gesamten Umfeld des Kindes getätigt werden. Zu Beginn der Schulzeit handelt es sich um ein globales und eher unspezifisches

Selbstbild. Aufgrund der neuen Erfahrungen und Erlebnisse erkennen die Kinder allmählich deren Stärken und Schwächen und gelangen zu einem zunehmend differenzierteren Selbstbild (Krause et al., 2004).

Zwischen dem achten und zwölften Lebensjahr sind Fortschritte in der Selbstkonzeptualisierung feststellbar, da sich die Kinder vermehrt ihrer kognitiven Fähigkeiten, ihrer Ideen und Vorstellungen bewusst werden (Jacobs et al., 2003; Müller, 2002). Die Kinder beginnen nun, sich mit Persönlichkeitseigenschaften zu beschreiben, die mittels übergeordneter Merkmale eine Reihe von Eigenschaften zusammenfassen. Diese Fähigkeit begünstigt die Entwicklung allgemeiner Formen der Selbstbewertung (Mummendey, 2006). Darüber hinaus beginnen Kinder in dieser Alterstufe Selbstbeschreibungen zu integrieren, die bisher als gegensätzlich betrachtet wurden. Dieses mehrdimensionale Konstrukt ermöglicht es nun, einzelne Abstufungen in deren Selbstbeurteilungen durchzuführen (z.B.: „Ich bin gut in Mathematik, aber eher schlecht beim Lesen.“). Die Selbstbeschreibungen erscheinen nun realistischer zu sein und beziehen sich vermehrt auf eigene Fähigkeiten und soziale Vergleichsprozesse (Jacobs et al., 2003).

1.2.3.2 Selbstkonzept und aggressives Verhalten

Das Selbstkonzept spielt innerhalb der Persönlichkeitsentwicklung und in weiterer Folge für das psychische Wohlbefinden eine wesentliche Rolle. Auch im schulischen Kontext wird, neben der Leistungsentwicklung, die Förderung des positiven Selbstwertes der Kinder und Jugendlichen betont (Trautwein, 2003).

Als eine mögliche Variable für die Entstehung und Aufrechterhaltung von Aggression wird oftmals das Konstrukt des Selbstwertes verwendet (Malti, 2006), was in der

Vergangenheit dazu geführt hat, dass niedriger oder überhöhter Selbstwert für alle möglichen Verhaltensschwierigkeiten und sozialen Probleme als Erklärungsansatz herangezogen wurde (Kirkpatrick et al., 2002). Die Auswirkungen von hohem bzw. niedrigem Selbstwertgefühl auf verschiedene Verhaltensweisen, wie etwa Aggressionen, werden bis heute intensiv und zum Teil durchaus kontrovers diskutiert (Trautwein, 2003).

Wird durch selbstwertrelevante Angriffe Ärger provoziert, lässt dies den Schluss zu, dass das Selbstwertgefühl einer Person die nachfolgende Reaktion auf einen derartigen Angriff beeinflusst. Zahlreiche Studien untersuchten bislang den Zusammenhang zwischen Selbstwertgefühl, Ärgerneigung und möglichen Verhaltensreaktionen (Vollmann, Weber & Wiedig, 2004). Baumeister, Smart und Boden (1996) geben in ihrer Arbeit einen Überblick über bisherige Forschungen zu dem Thema Selbstwert und Aggression.

Generell lässt sich feststellen, dass einige Befunde darauf hinweisen, dass sich Personen mit einem niedrigen Selbstwertgefühl durch Frustrationen und Provokationen massiver in ihrem Selbstwert beeinträchtigt fühlen und auf verbale Attacken vermehrt mit Aggressionen reagieren als jene mit einem höheren Selbstwertgefühl (Schütz, 2003; Vollmann et al., 2004). Es wird angenommen, dass aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen als Strategie eingesetzt wird, um in bestimmten Situationen das verletzte Selbstwertgefühl wiederherzustellen. Bei Personen mit einem hohen Selbstwert geht man davon aus, dass sie immun gegenüber Kritik und Selbstwertbedrohung sind (Baumeister et al., 1996). Welche Strategien und Taktiken Kinder und Jugendliche anwenden, wenn sie sich über jemanden ärgern, scheint somit mit der Bewertung ihrer eigenen Person zusammenzuhängen. Je negativer man sich selbst im Allgemeinen beurteilt, desto eher neigt man dazu die andere Person bei Ärger zu schädigen (von Salisch, 2002). Demnach

wird in der Literatur ein negatives oder beschädigtes Selbstwertgefühl oftmals als zentraler Faktor bei der Erklärung von Aggression und Gewalt herangezogen, daher wird der Aufbau eines positiven Selbstwertgefühls vielfach als Maßnahme zum Abbau von Gewalt und Aggression bei Kindern und Jugendlichen vorgeschlagen (Schütz, 2003).

Andere Studien hingegen zeigen auf, dass ein hohes Selbstwertgefühl zu mehr aggressiven Verhaltensweisen führt. So geht man hierbei davon aus, dass ein überhöhtes, aber labiles Selbstkonzept zu den Risikofaktoren zählt, die das Auftreten von aggressiven Verhaltensweisen erhöht (Gollwitzer, 2007; Menon et al., 2007). Baumeister et al. (1996) unterstützen die Annahme, dass nicht ein niedriges, sondern ein unangemessen hohes Selbstwertgefühl zu höherer Aggression führt. Sie gehen daher davon aus, dass Narzissmus ein besserer Prädiktor für Aggression ist, als niedriges Selbstbewusstsein.

Der Selbstwert kann hoch und angemessen sein, das bedeutet, dass die Person nicht ständig auf der Suche nach Bestätigung ist und sich selbst akzeptiert. Wohingegen sich ein hohes aber unangemessenes Selbstwertgefühl auf eine narzisstische, selbst erhöhende Sichtweise bezieht (Scheithauer, Hayer & Petermann, 2003). Ein hohes, aber instabiles Selbstwertgefühl kann dazu führen, dass die Person besonders sensibel gegenüber Fremdbeurteilungen ist (Vollmann et al., 2004).

Die Studie von Barry et al. (2007) untersuchte den Einfluss von Narzissmus auf die Vorhersagemöglichkeit von aktiver und reaktiver Aggression und Verhaltensproblemen anhand einer Stichprobe, bestehend aus 160 mittelgradig bis hoch aggressiven Kindern. Es zeigte sich ein starker Zusammenhang zwischen Narzissmus und aktiver und reaktiver Aggression. Demnach stellt sich Narzissmus als bedeutender Prädiktor für verschiedene Subtypen von Aggression und Verhaltensauffälligkeiten heraus. Die Ergebnisse der Studie

sind jedoch nur in eingeschränkter Weise auf andere Personengruppen übertragbar, da es sich bei dieser um eine Hochrisikogruppe aggressiver Kinder handelte (Barry et al., 2007).

Malti (2006) untersuchte anhand einer Stichprobe von 93 Volksschulkindern den Zusammenhang zwischen Aggression, Selbstkonzept (Selbstverständnis) und sozialer Kompetenz. Die Ergebnisse belegen, dass Aggression mit bereichsspezifischen Aspekten des Selbstkonzeptes zusammenhängt und immer negativ mit sozialer Kompetenz assoziiert wird. Es zeigt sich, dass Aggression nicht mit einem niedrigen Level an Selbstverständnis einhergeht, weiters wird Aggression negativ mit sozialen Attributionen im Bereich der Selbstbeschreibungen assoziiert und positiv mit aktiven Merkmalen im Bereich des Selbst innerhalb eines Beziehungsgeflechts. Zudem verfügten nichtaggressive Kinder mit hohem Selbstwert vermehrt über soziale Kompetenzen als aggressive Kinder, die sowohl hohen als auch niedrigen Selbstwert aufwiesen. Der sozioökonomische Status einer Familie hängt negativ mit Aggression und Selbstverständnis zusammen. Darüber hinaus konnten in der Studie keine Geschlechtsunterschiede im Bezug auf Aggression festgestellt werden, was darauf zurückzuführen ist, dass hierbei eher niedrige Grade an Aggression und meist keine physische Gewalt berichtet wurden (Malti, 2006).

Die Studie von Esposito, Kobak und Little (2005) untersuchte, inwiefern sich negative Interaktionen auf den Selbstwert von aggressiven Kindern auswirken. Der Selbstwert von aggressiven Kindern wurde stärker durch negative Ereignisse mit Peers als durch negative Ereignisse mit Erwachsenen beeinflusst als jener von nichtaggressiven Kindern. Obwohl sich aggressive Kinder von weniger aggressiven Kindern nicht im Bezug auf den globalen Selbstwert unterscheiden, verringert sich deren Selbstwert mit höherer Wahrscheinlichkeit bei negativen Interaktionen mit Gleichaltrigen, wohingegen er sich bei negativen Interaktionen mit Erwachsenen weniger wahrscheinlich reduzierte. Aggressive Kinder

scheinen daher weniger von Beziehungsschwierigkeiten mit Erwachsenen beeinträchtigt zu werden als durch Schwierigkeiten mit Peers. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie belegen, dass der Fokus bei Interventionsmaßnahmen somit auf der Förderung und Stabilisierung des Selbstwertes und der Emotionskontrolle im Umgang mit Gleichaltrigen liegen sollte (Esposito et al., 2005).

In der Arbeit von Donnellan et al. (2005) wurde im Rahmen von drei Studien ein stabiler Zusammenhang zwischen niedrigem Selbstbewusstsein und Verhaltensproblemen, wie etwa Aggressionen, antisozialen Verhaltensweisen und Delinquenz, gefunden. Der erhobene Zusammenhang konnte bei verschiedenen Altersgruppen, verschiedenen Nationalitäten und auch bei der Anwendung unterschiedlicher Messinstrumente beibehalten werden. Die Ergebnisse der Studien führen zu der Annahme, dass man möglicherweise anhand des Selbstwertes spätere Verhaltensprobleme vorhersagen kann, da man bei Elfjährigen mit niedrigem Selbstwert im Alter von 13 Jahren höhere Aggressionstendenzen nachweisen konnte. Somit zeigte sich entgegen der Annahmen von Baumeister et al. (1996), dass ein niedriger Selbstwert durchaus mit Aggression zusammenhängt und dieser Ansatz in weiteren Studien nicht vernachlässigt werden sollte.

Im Rahmen einer Studie von Trautwein, Köller und Baumert (2006) wurden mithilfe von Mehrebenenanalysen mit 4 305 Schülern aus 203 Klassen die Auswirkungen von zwei Arten des Problemverhaltens (Unterrichtsstörungen und physische Gewaltanwendung) auf die Veränderung von Selbstkonzepten untersucht. Die erhobenen Selbstkonzepte wurden hierbei unterteilt in das Selbstwertgefühl, das Selbstkonzept sozialer Anerkennung und jenes sozialer Durchsetzungsfähigkeit. Die Ergebnisse belegen, dass Unterrichtsstörungen höhere Selbstkonzepte sozialer Anerkennung und Durchsetzungsfähigkeit bewirken, wohingegen Gewaltanwendung einen positiven

Haupteffekt auf das Selbstkonzept eigener Durchsetzungsfähigkeit hat. Weiters zeigen die Ergebnisse, dass sich Gewaltanwendung insbesondere positiv auf die Selbstkonzepte sozialer Anerkennung und Durchsetzungsfähigkeit bei denjenigen auswirkte, die beim ersten Befragungszeitpunkt ein eher niedriges Selbstkonzept aufwiesen. Somit lässt sich zusammenfassen, dass besonders diejenigen Schüler, die ein vergleichsweise niedriges Selbstkonzept aufwiesen, von deren Problemverhalten profitierten. Diese Befunde deuten darauf hin, dass Problemverhalten auf längere Sicht zu einem höheren bereichsspezifischen Selbstkonzept (Anerkennung und Durchsetzungsfähigkeit) führen kann. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass dies weder der einzige noch der bedeutsamste Prädiktor einer positiven Selbstkonzeptveränderung ist. Weiters bleibt die Frage offen, ob es sich hierbei tatsächlich um ein positives und stabiles Selbstkonzept handelt.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der Großteil der aktuellen Studien belegt, dass aggressives Verhalten mit einem niedrigen bzw. instabilen Selbstwert einhergeht und daher die Erhöhung und Stärkung eines positiven Selbstwertes bei Kindern und Jugendlichen nicht vernachlässigt werden darf.

1.2.4 Hort

Der Hort stellt eine sozialpädagogische Einrichtung dar, die von schulpflichtigen Kindern besucht werden kann. Schwerpunkt liegt neben der Betreuung unter anderem auf der Bildung und Erziehung der Kinder. Als Grundlage dient zunächst die Sicherung wichtiger Grundbedürfnisse des Kindes. Diese Form der außerfamiliären Kinderbetreuung gewinnt in der heutigen Zeit, in der veränderte Familienstrukturen immer häufiger in Erscheinung treten, wie etwa die steigende Anzahl berufstätiger Frauen sowie allein

erziehender Elternteile, immer mehr an Bedeutung, um Beruf und Familie vereinbaren zu können (Kaplan & Säbel, 1997).

1.2.4.1 Die aktuelle Hortsituation in Österreich

Die Kinderheimstatistik 2006/07 der Statistik Austria (2007) belegt, dass es in Österreich insgesamt 7 207 institutionelle Kinderbetreuungseinrichtungen gibt, davon sind 4 505 Kindergärten, 928 Kinderkrippen, 628 altersgemischte Betreuungseinrichtungen und 1 146 Horte. Die Daten der Statistik Austria zeigen auf, dass in den letzten fünf Jahren die Anzahl der Horte um 37,9 % stark zugenommen hat (Statistik Austria, 2007).

In der Stadt Wien gibt es im Schuljahr 2006/07 insgesamt 447 Horte, 240 davon sind öffentliche Einrichtungen, 207 werden von privaten Erhaltern, wie beispielsweise von Vereinen, der katholischen Kirche oder Privatpersonen, finanziert. Die aktuellen Zahlen der Statistik Austria (2007) belegen, dass im Schuljahr 2006/07 insgesamt 17 542 Kinder einen Hort in Wien besucht haben, davon entfallen 9 149 Kinder auf die öffentlichen Einrichtungen und 8 393 auf die privaten Anbieter (Statistik Austria, 2007).

Albl (2001) untersuchte im Rahmen ihrer Diplomarbeit mittels einer Stichprobe von 248 Volksschulkindern, von denen 80 Kinder einen Hort besuchten, die Auswirkungen des Hortbesuches auf deren prosoziales Verhalten. Die Ergebnisse belegen, dass sich die Hortkinder der vorliegenden Stichprobe in einigen Aspekten von Nicht-Hortkindern unterscheiden: (1) Arbeitssituation der Mütter: es arbeiten mehr Mütter von Hortkindern und sind öfter allein erziehend, geschieden oder ledig als jene der Nicht-Hortkinder; (2) Geschwister: Hortkinder sind häufiger Einzelkinder; (3) im Bezug auf die Auswirkungen auf das prosoziale Verhalten der Hortkinder lässt sich feststellen, dass für Mädchen kein Effekt eines Hortbesuches nachgewiesen werden konnte, bei den Buben zeigten sich

positive Auswirkungen eines Hortbesuches auf deren prosoziales Verhalten und moralisches Urteil (Albl, 2001).

1.2.4.2 Ziele und Aufgaben der Hortpädagogik

Die Stadtgemeinde Wien bietet in deren öffentlichen Horten Betreuung für Kinder unterschiedlichen Alters an. Jedes Jahr besuchen Kinder vom Kleinkindalter bis zum Ende der Volksschulzeit diese öffentlichen Institutionen und werden dort von Pädagoginnen und geschulten Assistentinnen betreut. Die Horte befinden sich meist in der Nähe der Volksschulen und die Betreuungszeit beginnt nach Ende des Unterrichtes. Die Hortpädagoginnen unterstützen die Kinder bei den Hausaufgaben und bieten ein vielfältiges Freizeitangebot (Magistratsabteilung 10, 2007).

Die Hortpädagogik unterstützt Kinder bestmöglich auf dem Weg zur Selbstständigkeit und zur eigenen Identität. Der Hort bietet die Möglichkeit belastende Probleme des Schulalltags aufzuarbeiten und die Kinder dabei zu beraten. Darüber hinaus stellt die sachgerechte Betreuung und Unterstützung der Hausaufgaben einen wesentlichen Bestandteil im Hortalltag dar. Neben dem schulischen Schwerpunkt spielen im Hort aber auch Entwicklungsbereiche wie die sozialen und kommunikativen Kompetenzen, die Sprachentwicklung und die Auseinandersetzung mit der Gruppe der Gleichaltrigen eine wesentliche Rolle für die Entwicklung der Kinder. Diese können im Hort wertvolle Lernerfahrungen im sozialen Bereich sammeln, die Kreativität wird gefördert und der Bewegungsdrang kann gestillt werden (Kaplan & Säbel, 1997).

Weiters setzt die Hortpädagogik auf zwei gleichwertige Leitziele: zum einen steht die Selbstverwirklichung des Individuums im Vordergrund und zum anderen wird die Erziehung zum sozialen Miteinander betont. Das Kind lernt im Umgang mit

Gleichaltrigen eigene Bedürfnisse von denen anderer abzugrenzen und entwickelt somit Selbstbewusstsein. Die sozialen Erfahrungen werden im Zusammenhang mit Rollenkonflikten und Auseinandersetzungen innerhalb der Gruppe gemacht (Kaplan & Säbel, 1997).

Oftmals haben nicht alle Eltern die Möglichkeit für ihre Kinder bestmögliche Entwicklungsbedingungen zu schaffen. Daher kann ein Hort hier vielfältige Ergänzungen und Unterstützungen für die Eltern anbieten, er kann jedoch die elterliche Verantwortung nicht alleinig übernehmen. Wesentlich für eine gute Hortentwicklung ist die Kooperation von Horten, Schulen, Eltern, Beratungsstellen und diversen Fachleuten (Becker-Gebhard, 1997).

1.2.5 Evaluation

Der Begriff Evaluation steht für die Überprüfung der Wirksamkeit einer Maßnahme bzw. einer Intervention mit Hilfe der empirischen Forschung (Bortz & Döring, 2006). Die zu evaluierende Maßnahme beinhaltet eine Wirkung, die einen Nutzen für bestimmte Personen oder die Gesellschaft in Aussicht stellt. Die Aufgabe der Evaluation ist es, diese Maßnahmen zu bewerten und deren Wirksamkeit nachzuweisen (Moosbrugger & Schweizer, 2002). In einer Evaluationsstudie wird diese Maßnahme als Intervention bezeichnet. Man unterscheidet zwischen summativer und formativer Evaluation. Erstere beurteilt zusammenfassend die Wirksamkeit einer bereits abgeschlossenen Intervention, während die formative oder begleitende Evaluation in regelmäßigen Abständen Zwischenergebnisse liefert, um die Intervention modifizieren oder verbessern zu können (Bortz & Döring, 2006). Nach Gollwitzer (2007) sollen Evaluationsbemühungen ein gewisses Mindestmaß an methodischer Qualität erfüllen und folgende Kriterien

aufweisen: (1) die Wirksamkeitskriterien müssen quantifizierbar sein, weiters muss darüber genau und exakt berichtet werden; (2) die Daten wurden zu mindestens zwei Messzeitpunkten erhoben (vor und nach der Intervention) und (3) die gleichen Daten wurden an einer Kontrollgruppe erhoben, die kein Training erhalten haben. Diese Maßnahmen sind notwendig, um die interne Validität des Evaluationsdesigns zu erhöhen.

1.2.6 Prävention

Der Begriff Prävention stammt aus dem Lateinischen und bedeutet „einer Sache zuvor kommen“. Man versucht mittels Prävention eine unerwünschte Entwicklung durch angemessene Maßnahmen und Programme bereits im Vorhinein zu verhindern (Gollwitzer et al., 2007b).

1.2.6.1 Gründe für Präventionsmaßnahmen

Ziel eines Präventionsprogramms ist die Krankheitsvermeidung, aufgrund dessen muss sich Prävention eng mit den Ursachen der Krankheiten, den normalen Entwicklungsverläufen und mit Risiko- und Schutzfaktoren auseinandersetzen (Heinrichs, Saßmann, Hahlweg & Perrez, 2002). Dadurch werden besonders jene Bereiche gefördert, die auch tatsächlich mit der zu verhindernden Problematik in Verbindung stehen (Petermann, Koglin, Natzke & Marées von, 2007).

Präventionsmaßnahmen haben weiters zwei grundlegende Ziele: einerseits soll die psychosoziale Gesundheit der Kinder und Jugendlichen gefördert und andererseits die Entwicklung von psychologischen Problemen verhindert und reduziert werden (Cierpka, 2005a).

Bei den teilnehmenden Kindern und Jugendlichen präventiver Maßnahmen liegt im Unterschied zur therapeutischen Intervention keine nach den gängigen Klassifikationssystemen diagnostizierbare Störung vor, wobei die Präventionsprogramme auch auf diejenigen gerichtet sein können, die eine beginnende Symptomatik ausgebildet haben, solange die Kriterien für eine klinisch bedeutsame Störung noch nicht vollständig erfüllt sind (Heinrichs et al., 2002). Die Klassifikation von Präventionsprogrammen, die sich danach unterscheidet, auf welche Zielgruppe sie sich bezieht, wird im Abschnitt 1.2.6.3 näher behandelt.

Diversen Studien zufolge leidet etwa jedes zehnte bis fünfte Kind oder Jugendliche zu einem bestimmten Zeitpunkt unter einer psychischen Störung, wobei jedoch nur ein kleiner Teil der Betroffenen professionelle Hilfe in Anspruch nimmt (Petermann, 2005). Eltern suchen nur selten professionelle Hilfe auf, selbst dann, wenn beim Kind klinisch relevante Symptome auftreten (Heinrichs et al., 2002). Dieses Ergebnis muss im Rahmen der gesundheitspolitischen Diskussion Gehör finden und bei der Planung weiterer Präventionsmaßnahmen berücksichtigt werden, darüber hinaus verdeutlicht es die Wichtigkeit präventiver Ansätze bei psychischen Störungen im Kindes- und Jugendalter (Heinrichs et al., 2002; Petermann, 2005). In den Untersuchungen bezüglich der Entwicklungsepidemiologie psychischer Störungen von Ihle und Esser (2002) zeigte sich, dass verstärkte Forschungsbemühungen zur Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter dringend erforderlich sind, da die enormen Folgekosten psychischer Störungen eine bedeutende Rolle spielen. Psychische Erkrankungen liegen neben den kardiovaskulären Erkrankungen an zweiter Stelle der kostenintensivsten Krankheitstypen (Ihle & Esser, 2002).

Besonders effektiv sind jene Interventions- und Präventionsmaßnahmen, die bereits im Vorschulalter oder im Laufe der frühen Volksschulzeit beginnen und sich über einen längeren Zeitraum erstrecken. Als weitere wesentliche Variable für den Erfolg eines Präventionsprogramms zeigt sich die regelmäßige Einbindung der Eltern (Brezinka, 2003). Neben dem Erlernen und Üben von positiven Eltern-Kind-Interaktionen können die sozialen Kompetenzen der Kinder auch in außerfamiliären Kontexten gefördert werden. Vor allem wenn Kinder in ihrem familiären Umfeld keine ausreichende Förderung und Betreuung erhalten, kann dies durch andere Lebenskontexte kompensiert werden (Cierpka et al., 2007). Schulen und Kindergärten erweisen sich als besonders geeignete Orte für derartige Präventionsmaßnahmen, da es sich um stabile Institutionen handelt, sodass die Programme über mehrere Jahre längerfristig angelegt werden können (Cierpka, 2005a). Präventive Maßnahmen können somit als Beitrag zur psychotherapeutischen Versorgung betrachtet werden. Voraussetzungen für eine optimale Wirkung der Maßnahmen beziehen sich auf den Zeitpunkt der Prävention, der in der Kindheit möglichst früh einsetzen soll, weiters soll das Programm altersadäquat sein (Cierpka, 2003).

Präventionsprogramme müssen bestimmte Voraussetzungen erfüllen, um als wissenschaftlich fundiert und ebenso als praxisrelevant zu gelten. Auf der einen Seite ist eine hochwertige theoretische Fundierung der Programme erforderlich, auf der anderen Seite leistet die nachgewiesene Effektivität der Programme einen wesentlichen Beitrag zur Rechtfertigung präventiver Maßnahmen (Beelmann, 2006). Die theoretische Fundierung von Präventionsmaßnahmen, die aggressives Verhalten zu erklären versucht, erweist sich als ein wesentliches Gütekriterium (Scheithauer & Hayer, 2007).

1.2.6.2 Kriterien für Präventionsprogramme

Aufgrund der bereits erwähnten Tatsache, dass nur ein relativ kleiner Anteil an psychischen Erkrankungen Behandlung erfährt (Petermann, 2005) und eine geringe Bereitschaft der Betroffenen, die Beratungs- und Behandlungsmöglichkeiten in Anspruch zu nehmen, vorhanden ist, scheint die Entwicklung und Anwendung präventiver Maßnahmen in schulischen Einrichtungen ein Erfolg versprechender Weg zu sein. Die wichtigste Aufgabe ist hierbei die Erstellung eines wertvollen Konzeptes.

Rational begründete und wissenschaftlich fundierte Präventionsprogramme müssen folgende Kriterien erfüllen (Heinrichs et al., 2002):

- a) Ziele: Eine präventive Maßnahme sollte zu einer Reduzierung der Auftrittshäufigkeit von Verhaltensstörungen bei Kindern führen, dies geschieht durch Verbesserung der elterlichen Erziehungspraktiken, durch Stärkung der Resilienzfaktoren bei Kindern und sozialen Schutzfaktoren sowie durch Verminderung familiärer Risikofaktoren. Die Maßnahmen sollten stabile Effekte erzielen, kostengünstig sein und auf hohe Akzeptanz bei den Zielpersonen stoßen.
- b) Theoretische Fundierung: Die Ziele, die mit einem Präventionsprogramm verbunden sind, sollten nachweislich in einem empirischen Zusammenhang mit der Verhinderung von Verhaltensstörungen stehen und die zugrunde liegende theoretische Fundierung sollte ausreichend erläutert werden.
- c) Empirische Fundierung: Präventive Maßnahmen sollten hinsichtlich ihrer Effektivität überprüft werden. Dies umfasst zum einen den Nachweis, dass das veränderte Verhalten die Inzidenzrate für Störungen bei Kindern und Jugendlichen

vermindert und zum anderen den Nachweis, dass das Programm es möglich macht, Zielverhalten zielintendiert zu implementieren.

- d) Gute Erreichbarkeit: Präventionsprogramme sollten für die Zielpersonen leicht zugänglich sein, das kann beispielsweise in Form von flexiblen Öffnungszeiten der jeweiligen Beratungsinstitutionen oder in Form von Kinderbetreuungsmöglichkeiten bei Elternseminaren geschehen.

1.2.6.3 Klassifikation von Präventionsmaßnahmen

Präventionsmaßnahmen werden in folgende drei unterschiedliche Kategorien unterteilt, je nachdem auf welche Zielgruppe sie gerichtet sind und wofür sie am wirkungsvollsten erscheinen (Mrazek & Haggerty, 1994):

Synonym zu untenstehender Klassifikation spricht man in der Literatur auch von Primär-, Sekundär- und Tertiärprävention (Gollwitzer et al., 2007b).

a) Universelle Prävention

Diese Präventionsform richtet sich auf die Gesamtpopulation, die nicht anhand bestimmter Risikomerkmale selektiert wurde. Die Maßnahme wird hierbei unabhängig von möglichen Risikofaktoren eingesetzt. Schwangerschaftsvorsorgeuntersuchungen und Impfschutzkampagnen sind Beispiele für eine derartige Präventionsform (Mrazek & Haggerty, 1994). Solche Maßnahmen, die dem Auftreten einer unerwünschten Entwicklung entgegenwirken, nennt man auch primärpräventiv. Sie dienen dem Aufbau und Erwerb erwünschter Verhaltensweisen, wie etwa Problemlösestrategien (Gollwitzer et al., 2007b). Vorteile liegen darin, dass die Kosten einer universellen Maßnahme für den einzelnen gering gehalten werden können, die Stigmatisierung von Teilnehmern relativ

klein und somit die Akzeptanz in der Bevölkerung groß ist (Mrazek & Haggerty, 1994). Ein weiterer positiver Aspekt der universellen Prävention liegt in der Möglichkeit, mit Hilfe einer Interventionsmaßnahme positiven Einfluss auf verschiedene Risikofaktoren zu haben. (Brezinka, 2003). Besonders Kindergärten und Schulen bieten sich für diese Form der Prävention an, da in diesen Institutionen alle Kinder erreicht werden und dadurch die Breitenwirksamkeit der Maßnahme gewährleistet ist. Weiters erlaubt es die Gruppensituation innerhalb einer Schulklasse, dass sich die universelle Prävention an alle Kinder wenden kann und kein Kind durch eine Sonderbehandlung stigmatisiert wird (Cierpka, 2005a).

Als möglichen Nachteil universeller Präventionsmaßnahmen nennt Brezinka (2003) die niedrige Prävalenz psychischer Störungen im Kindesalter, was dazu führt, dass sich die Maßnahme auf Kinder richtet, die wahrscheinlich sowieso keine psychische Störung entwickelt hätten. Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob universelle Präventionsprogramme langfristig und intensiv genug durchgeführt werden, um bei Risikokindern wirkungsvoll zu sein.

Unter Bezugnahme auf Gewaltpräventionsmaßnahmen versteht man unter Primärprävention jene Programme, die aggressive Verhaltensweisen verhindern sollen, bevor sie überhaupt in Erscheinung treten und sich somit verfestigen können. Diese Maßnahmen beziehen sich theoretisch auf die gesamte Population oder eine Teilpopulation, die von einem Problem bedroht ist, also beispielsweise auf alle Schüler einer Schule (Gollwitzer et al., 2007b).

b) Selektive Prävention

Die selektiven Präventionsmaßnahmen zielen auf Individuen oder einzelne Gruppen der Population ab, die ein überdurchschnittlich hohes Risiko für die Entwicklung bestimmter Störungen aufweisen (Mrazek & Haggerty, 1994). Man spricht hierbei auch von sekundärpräventiven Maßnahmen, die die negativen Auswirkungen einer bereits aufgetretenen unerwünschten Entwicklung vermindern sollen und es um einen Abbau unerwünschter Verhaltenstendenzen geht (Gollwitzer et al., 2007b). Im Rahmen der selektiven Maßnahmen wird eine Subpopulation, wie etwa Scheidungskinder, unterstützt und gefördert (Cierpka, 2003). Mrazek und Haggerty (1994) nennen biologische, psychologische oder soziale Faktoren als mögliche Risiken, wie beispielsweise Kinder aus Migrantenfamilien, Kinder psychisch kranker Eltern oder Kinder, die in ärmeren Gegenden aufwachsen. Konkrete Durchführungsbeispiele für selektive Präventionsmaßnahmen sind Hausbesuche, Untersuchungen von Kindern mit niedrigem Geburtsgewicht, vorschulische Lernprogramme für benachteiligte Kinder oder auch Gruppentreffen älterer verwitweter Menschen.

Im Bereich der Gewaltprävention dient die Sekundärprävention der Eindämmung von bereits aufgetretenen aggressiven Verhaltensweisen. Die Zielgruppe setzt sich in diesem Fall beispielsweise aus Kindern und Jugendlichen zusammen, die bereits mehrmals gewalttätige Verhaltensweisen gezeigt haben, oder aus Gruppen, in denen verschiedene Risikofaktoren für Aggressionen vorliegen (Gollwitzer et al., 2007b).

c) Indizierte Prävention

Von indizierter Prävention spricht man bei Personen mit einem sehr hohen Risiko, an einer bestimmten Störung zu erkranken. Die Personen weisen bereits bestimmte

Symptome einer Störung auf und sind zusätzlichen Risikofaktoren ausgesetzt. Die Maßnahmen richten sich in differenzierter Weise an Personen mit speziellen Störungssymptomen (Mrazek & Haggerty, 1994). Diese Präventionsprogramme sind demnach auf Personen fokussiert, die bereits erste Symptome einer psychischen Störung zeigen, nicht aber die vollständigen Kriterien einer psychischen Störung erfüllen (Heinrichs et al., 2002). Cierpka (2003) nennt in diesem Zusammenhang beispielsweise die Förderung von Kindern mit hyperkinetischen Störungen.

Gollwitzer et al. (2007b) sprechen hierbei von tertiärpräventiven Möglichkeiten, bei denen die Eindämmung von Folgeschäden vordergründig scheint. Gewaltpräventionsprogramme zielen in diesem Zusammenhang auf Personen, die in ihrem Sozialverhalten verfestigtes Aggressionsverhalten zeigen und bei denen die Auswirkungen verringert bzw. Wiederholungen des Problemverhaltens verhindert werden sollen (z.B. Jugendliche, die aufgrund mehrfacher Gewaltdelikte verurteilt wurden). Hierbei kommen komplexe therapeutische Maßnahmen zum Einsatz.

Gezielte (d.h. selektive und indizierte) Präventionsmaßnahmen erzielen im Regelfall höhere Effektstärken als universelle Präventionsprogramme. Dieses Ergebnis ist inhaltlich erklärbar, da bei der universellen Prävention viele Teilnehmer Kompetenzwerte aufweisen, die sich gegenüber einer unbehandelten Kontrollgruppe kaum steigern lassen bzw. Problemwerte, die nicht weiter unterschritten werden können (Beelmann, 2006).

Zusätzlich kann man eine Unterscheidung der Präventionsprogramme hinsichtlich deren Ansatzpunkten durchführen: obgleich die Zielperson letztlich immer das Kind ist, differieren die Programme bezüglich deren Art und Weise der Einflussnahme auf die zukünftige Entwicklung der Kinder. Dabei können verschiedene Adressaten genannt

werden, bei denen das Programm ansetzt. Hierbei unterscheidet man: (1) Elterntrainings, (2) kindzentrierte Ansätze, (3) schul- und kindergartenzentrierte Programme und (4) Multi-Komponenten-Programme, welche die diversen Ansätze integrieren (Heinrichs et al., 2002).

Multimodale, komplexe Programme sind jene Trainingseinheiten, in denen kognitive und verhaltensorientierte Verfahren mit sozialen Fertigkeitstrainings kombiniert werden (Petermann et al., 1997).

1.3 Gewaltpräventionsprogramme

Gewalt stellt ein großes soziales Problem unserer Gesellschaft dar und das öffentliche Interesse an dem Thema nimmt immer stärker zu, insbesondere aufgrund der ansteigenden Gewalt in Kindergärten, Schulen und Erziehungseinrichtungen (Kuschel & Hahlweg, 2005). Zu den häufigsten Störungen bei Kindern und Jugendlichen zählt aggressives Verhalten, das die Störung des Sozialverhaltens sowie die Störung mit oppositionellem Trotzverhalten beinhaltet (Petermann, Essau, Turbanisch, Conradt und Groen, 1999). Weiters gilt aggressives Verhalten als eine sehr stabile Form auffälligen Sozialverhaltens, das von der Kindheit bis ins Erwachsenenalter andauern kann (Petermann, Jugert, Tänzer & Verbeek, 1997). Diese Tatsache verlangt somit vermehrt nach Lösungen im Sinne von Präventionsmaßnahmen. Präventionskonzepte scheinen langfristig effizienter und auch kostengünstiger als Interventionsmaßnahmen zu sein (Schick & Cierpka, 2003).

Petermann et al. (1999) rät zu einer Umgestaltung des sozialen Kontextes, in dem aggressives Verhalten auftritt. Dies kann erreicht werden, indem Präventionsstrategien entwickelt werden, die auf lange Sicht aggressives Verhalten reduzieren sollen. Diese

präventiven Maßnahmen sollten sich nicht nur auf die Arbeit mit „Risikokindern“ selbst beschränken, sondern auch das soziale Umfeld, insbesondere die Schule integrieren.

Als weiterer wesentlicher Bestandteil der Gewaltprävention hat sich die Förderung von sozial-emotionalen Kompetenzen bei Kindern herausgestellt. Dabei wird deren Konfliktfähigkeit gestärkt, was dazu führt, dass Auseinandersetzungen weniger Gewalt mit sich bringen. Kinder verfügen aufgrund der erworbenen Konfliktfähigkeit über einen gestärkten Selbstwert und benötigen weniger Gewalt um sich selbstbewusst und stark zu fühlen (Cierpka, 2003).

Somit erfordern Gewaltpräventionsmaßnahmen eine koordinierte und vernetzte Durchführung, man benötigt ein multimodales Gesamtkonzept, das nicht nur isoliert innerhalb einer Schulklasse angeboten wird (Gugel, 2007). Empfehlenswert sind daher Gewaltpräventionsprogramme, die im Umfeld von Schulen angeboten werden, da hierbei eine möglichst hohe Anzahl an Kindern erreicht werden kann und vor allem auch Kinder aus belasteten Familien miteinbezogen werden, die sonst kaum Zugang zu Hilfsangeboten und Unterstützungsmöglichkeiten haben (Schick & Cierpka, 2003).

Die Umsetzung von Präventionsmaßnahmen innerhalb von Schulen bietet neben der Erreichbarkeit zudem noch weitere Vorteile. Die Durchführung der Curricula über einen längeren Zeitraum und die direkte Anwendbarkeit des Gelernten in konkreten Alltagssituationen sind Argumente für präventive Maßnahmen im schulischen Rahmen (Schick & Cierpka, 2003). Die Programme sollen verschiedene Beziehungskontexte, wie die Beziehung zu den Eltern, zur Schule und zu den Mitschülern und Peers integrieren und berücksichtigen (Cierpka, 2003).

Beelmann, Pfingsten und Lösel (1994) haben eine Metaanalyse mit 49 empirischen Studien in Zeitraum von 1981 bis 1990 durchgeführt, um den Effekt von sozialen Kompetenztrainings für Kinder im Altersbereich von drei bis fünfzehn Jahren zu evaluieren. Die Ergebnisse zeigen, dass Kompetenztrainings, zumindest kurzfristig, eine effektive Intervention darstellen. Die Effektivität der Programme variiert jedoch in Abhängigkeit von verschiedenen Faktoren. Es zeigt sich eine Überlegenheit der multimodalen Programme, da bei diesen Trainingseffekte generalisiert werden, weiters haben sich einfachere Programme bei jüngeren Kindern (3-8 Jahre), komplexere Programme bei älteren Kindern (9-15 Jahre) als effektiver erwiesen (Beelmann et al. 1994).

1.3.1 Gewaltpräventionsprogramme und deren Effektivität

In Amerika wurden in den vergangenen Jahren unzählige Gewaltpräventionsmaßnahmen entwickelt und evaluiert. Die vorliegenden Ergebnisse dieser Studien weisen auf eine aggressionsvermindernde und gewaltpräventive Wirkung der Programme hin. Ebenso gibt es bereits im deutschsprachigen Raum etliche Programme und Verhaltenstrainings. Die verschiedenen Curricula divergieren hinsichtlich ihres theoretischen Hintergrundes, ihrer inhaltlichen Schwerpunktsetzung und der Durchführungsdauer (Schick & Cierpka, 2003).

Neben Langzeitstudien zur Effektivität von Gewaltpräventionsprogrammen sind vor allem Untersuchungen wünschenswert, die auf einem Kontrollgruppendesign aufbauen, weiters sollten zur Prüfung der Effektivität sowohl Kinder, Lehrkräfte als auch Eltern befragt werden (Schick & Ott, 2002).

Schick und Ott (2002) betonen, dass es für eine umfassende Bewertungsbasis der Effektivität von Gewaltpräventionsprogrammen erstrebenswert ist, quantitative und qualitative Herangehensweisen miteinander zu verbinden. Weiters ist es für eine faire Beurteilung der Effektivität notwendig, Messinstrumente mit einer „hohen Auflösung“ zu verwenden, die sensibel für kleinste Veränderungen sein müssen.

Die Autoren konnten in ihrer Übersichtsarbeit, in der sie etliche Präventionsprogramme inhaltlich und methodenkritisch analysierten, zeigen, dass die bislang vorliegenden Ergebnisse zur Effektivität von Gewaltpräventionsprogrammen eine aggressionsreduzierende und gewaltpräventive Wirkung aufwiesen, wobei die nachgewiesenen Effekte allerdings eher gering sind. Weiters ist laut Autoren zu bemängeln, dass erst wenige Studien zu den Langzeiteffekten der Gewaltpräventionsprogramme vorliegen und die bisherigen Untersuchungen methodisch sehr heterogen sind, was sich auf deren Interpretation und Vergleichbarkeit auswirkt (Schick & Ott, 2002).

Beelmann (2006) befasste sich in seinen Untersuchungen bezüglich der Effektivität von Präventionsmaßnahmen unter anderem mit der Prävention dissozialer Verhaltensprobleme wie Aggression, Gewalt und Kriminalität. Der Autor fasste die Ergebnisse von 23 quantitativen Überblicksarbeiten und Metaanalysen zur Präventionsforschung bei Kindern und Jugendlichen über einen Zeitraum von 1995 bis 2006 zusammen. Es zeigte sich hierbei anhand der durchschnittlichen Effektstärken in den analysierten Arbeiten, dass psychosoziale Präventionsmaßnahmen zum Teil einen signifikanten und beachtlichen Einfluss auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen haben. Die Untersuchung längerfristiger Effekte, Kosten-Nutzen-Relationen und Vergleichsanalysen mit

alternativen Maßnahmen sind jedoch in weiterer Folge nicht zu vernachlässigen (Beelmann, 2006).

Als generelle Wirksamkeitsschätzung bei präventiven Maßnahmen kann von durchschnittlichen Effekten ausgegangen werden. Präventionsprogramme führen demnach zu durchschnittlichen Verbesserungen von etwa einem Drittel bis einer halben Standardabweichung eines jeden Erfolgsmaßes, was einer geringeren Belastungs- / höheren Besserungsrate von ca. 15 bis 25 Prozent entspricht. Selbst wenn vergleichsweise geringe Effektstärken Präventionsmaßnahmen in Frage stellen, sollten kleine bis mittlere Effekte in ihrer praktischen Bedeutsamkeit nicht vernachlässigt werden (Beelmann, 2006).

Der eigentliche Effekt eines Präventionsprogramms kann erst nach einigen Jahren mittels Follow-up-Erhebung eingeschätzt und bewertet werden. In diversen Studien zeigte sich zum Zeitpunkt des Follow-up ein größerer Effekt als nach Ablauf der eigentlichen Interventionen. Dieses Ergebnis unterstreicht die Bedeutung und die Relevanz jahrelanger Follow-up-Untersuchungen, was aus Gründen der Kosten- und Zeitrechnung jedoch relativ selten geschieht (Brezinka, 2003).

Gollwitzer, Banse, Eisenbach und Naumann (2007) haben im Rahmen einer Langzeitstudie die Effekte des Wiener Sozialen Kompetenztrainings (WiSK) auf Aggressivität in sieben Schulklassen evaluiert. Erhebungszeitpunkte waren jeweils vor dem Training, unmittelbar danach und vier Monate nach Ende der Trainingseinheiten. Zwischen dem Prä- und dem Posttest konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe erhoben werden, wohingegen zwischen Posttest und Follow-up ein Anstieg der Aggressivität in den Kontrollgruppen, nicht jedoch in den Versuchsgruppen, feststellbar war.

Im folgenden Abschnitt werden einige bekannte Gewaltpräventionsprogramme und deren dazugehörigen Evaluationsstudien näher vorgestellt.

1.3.1.1 SECOND STEP

SECOND STEP stellt ein in den USA sehr verbreitetes Gewaltpräventionsprogramm dar. Die Einheiten des Programms basieren auf diversen Forschungsbefunden und entwicklungspsychologischen Theorien zu den Defiziten aggressiver Kinder, wonach es diesen an Kompetenzen in den Bereichen Empathiefähigkeit, Impulskontrolle und Umgang mit Ärger und Wut mangelt. Das Programm versucht aggressiven Verhaltensweisen präventiv entgegen zu wirken, indem es bei diesen Schlüsselfähigkeiten ansetzt (Schick & Ott, 2002). Das Programm wurde erstmals im Jahre 1986 veröffentlicht und wird in den USA sowie in Kanada eingesetzt. Weiters ermöglichen sprachliche Adaptionen eine internationale Nutzung des Programms, wie etwa in Australien, Deutschland und Norwegen. Bisherige Untersuchungen ergaben, dass die Teilnahme an SECOND STEP auf der einen Seite zu einer Reduktion von körperlicher und verbaler Aggression, auf der anderen Seite zu einer Steigerung prosozialer und neutraler Interaktionen führte (Frey, Hirschstein & Guzzo, 2000).

Eine aktuelle Evaluationsstudie von Cooke et al. (2007) untersuchte den Einfluss von SECOND STEP in der Grundschule. Die Stichprobe bestand aus insgesamt 741 Schülern aus acht Grundschulen in Meriden, einer Stadt in Connecticut, USA. Als Erhebungsmethoden im Rahmen der vorliegenden Evaluation dienten Schülerbefragungen, Verhaltensbeobachtungen und die Erhebung der Anzahl der Strafen und Ermahnungen bei disziplinären Verstößen, um die Auftretenshäufigkeit von aggressiven, antisozialen und prosozialen Verhaltensweisen einschätzen zu können. Die

Ergebnisse der Studie zeigten signifikante Verbesserungen im Zusammenhang mit vermehrter Kontaktaufnahme und Rücksichtnahme untereinander, weiters konnte man eine Unterdrückung von Aggressionen feststellen. Bei den durchgeführten Verhaltensbeobachtungen und der Erhebung der disziplinären Strafen und Verwarnungen konnten jedoch keine signifikanten Änderungen bei den aggressiven und antisozialen Verhaltensweisen gezeigt werden (Cooke et al., 2007).

1.3.1.2 FAUSTLOS

FAUSTLOS ist ein deutschsprachiges, evaluiertes Programm zur Prävention von aggressivem Verhalten für den Einsatz im Kindergarten und in der Volksschule. Das Programm basiert auf dem bewährten amerikanischen Programm SECOND STEP. Die Originalmaterialien wurden übersetzt und in enger Zusammenarbeit mit Erziehern und Lehrkräften adaptiert und evaluiert und somit für den deutschsprachigen Raum angepasst. FAUSTLOS wird mittlerweile bereits in Deutschland, Österreich und in der Schweiz in vielen Kindertagesstätten und Volksschulen durchgeführt. (Schick, 2006).

Die Ziele von FAUSTLOS liegen in der Vermittlung von alters- und entwicklungsadäquaten sozialen Fähigkeiten. Empathie, Impulskontrolle und der adäquate Umgang mit Ärger und Wut sind Bereiche, die den Kindern beigebracht werden sollen (Schick & Cierpka, 2007). Das Programm für die Grundschule umfasst 51 Lektionen, das für den Kindergarten besteht aus 28 Lektionen. Diese werden von Lehrern und Erziehern umgesetzt, die eine eintägige Schulung absolviert haben (Cierpka, 2003).

Etliche Studien im deutschen Sprachraum können positive Effekte des Programms nachweisen (Schick & Cierpka, 2007). Der FAUSTLOS – Unterricht beginnt in der ersten Klasse und reicht bis zum Ende der dritten Schulstufe. Der Aufbau des Curriculums wird

in folgende drei Einheiten unterteilt: (1) Empathieförderung; (2) Impulskontrolle und (3) Umgang mit Ärger und Wut (Schick, 2006; Schick & Cierpka, 2005).

Empathie wird in diesem Zusammenhang als eine Reihe von Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden, nämlich Gefühle anderer wahrzunehmen, zu verstehen und darauf reagieren zu können (Cierpka, 2003). Die Kontrolle impulsiven Verhaltens stellt die zweite Einheit des Programms dar, in der zwei erfolgreiche Strategien zur Reduktion aggressiven und impulsiven Verhaltens angewendet werden: ein Problemlösungsverfahren und die Übung einzelner sozialer Fertigkeiten (Schick & Cierpka, 2005). In dem Programm wird ein Problemlöseverfahren angewendet, das neben dem Brainstorming auch die Methode des lauten Denkens beinhaltet. Dadurch soll ein Dialog mit sich selbst entstehen, in dem durch verbale Selbstinstruktionen wichtige kognitive Strukturen gefestigt werden sollen. Ein weiteres wesentliches Ziel ist es, mittels spielerischer Aktivitäten neue Verhaltensweisen zu erlernen, die es den Kindern ermöglichen soll, in sozialen Situationen angemessen und erfolgreich zu reagieren. Rollenspiele sind daher wesentlicher Bestandteil des Programms (Schick & Cierpka, 2007). Das Training sozialer Fertigkeiten integriert Verhaltensmuster, wie beispielsweise „sich entschuldigen“ oder „mitmachen“, die in verschiedenen Situationen angewendet und geübt werden können (Cierpka, 2003). Für den angemessenen Umgang mit Ärger und Wut werden in der dritten Einheit Techniken zur Stressreduktion vermittelt, um mit diesen Gefühlen konstruktiv umgehen zu lernen: Die Kinder lernen die Auslöser von Gefühlen wie Ärger und Wut zu erkennen, weiters erfahren sie die Umsetzung von positiven Selbstverstärkungen und die Anwendung von Beruhigungstechniken (Schick & Cierpka, 2007).

FAUSTLOS stellt ein Programm dar, in dem soziale und emotionale Kompetenzen erlernt und geübt werden. Als wesentliches Ziel wird die Entwicklung von konfliktfähigen

Menschen genannt (Cierpka, 2003). Das Verhaltensrepertoire der Kinder soll im Rahmen des Programms erweitert werden, die Konfliktfähigkeit, die Konfliktkompetenz und das Selbstwertgefühl sollen gefördert und verbessert werden (Schick & Cierpka, 2007).

Die Evaluationsergebnisse von Schick und Cierpka (2003) von insgesamt 44 Schulklassen in Deutschland konnten im Rahmen einer dreijährigen Studie im Kontrollgruppendesign zeigen, dass das FAUSTLOS-Programm vor allem auf der emotionalen Ebene positive Entwicklungen der Kinder bewirkt. Die Untersuchung basierte auf einem Prä-Post-Kontrollgruppendesign, es wurden dabei Elternfragebögen, Kinderinterviews und Lehrerfragebögen verwendet. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass das Programm eine spezifische angstmindernde Wirkung hat, da die Eltern bestimmte Verhaltensänderungen ihrer Kinder in dieser Hinsicht beobachteten. Die Eltern gaben an, dass ängstlich-depressive Verhaltensweisen ihrer Kinder zunehmend abnahmen und diese weniger zurückgezogen und scheu wirkten. Diese Ergebnisse lassen darauf schließen, dass das Programm in hohem Ausmaß einen Transfer der neu hinzugewonnenen Kompetenzen in den Alltag der Kinder unterstützt. Der Transfereffekt kann dahingehend interpretiert werden, dass die Kinder in unkontrollierbaren und angstausslösenden Situationen ihres Alltags (z.B. bei einem Arztbesuch) nunmehr ihre Gefühle besser verbalisieren konnten und die erlernten Problemlöseschritte und Beruhigungstechniken anwendeten. Die bereits erwähnten positiven Entwicklungen spiegeln sich ebenfalls in den qualitativen Rückmeldungen von Lehrkräften wider, die an der Dreijahresstudie teilnahmen. So schätzten diese die Unterrichtsmaterialien und die Rollenspiele durchwegs als sehr gut bis gut ein. Die Beurteilung zeigte außerdem, dass aus der Perspektive der Lehrer deutlich spürbare Auswirkungen auf das Klassenklima und Sozialverhalten erkennbar waren. Zudem berichteten diese von positiven Nebeneffekten des Programms, wie einer

merklichen Verbesserung des Lernklimas und einem deutlichen Zuwachs an verbalen Kompetenzen der Kinder. Die Einschätzungen der Lehrkräfte zeigten weiters, dass sich das Programm auch positiv auf deren soziale Kompetenzen ausgewirkt hatte und sie das Programm als Bereicherung für sich selbst empfanden (Schick & Cierpka, 2003).

Die bisher gefundenen Effekte sollten in weiterführenden Studien im Hinblick auf ihre Stabilität und Generalisierbarkeit untersucht werden. Hierfür ist es notwendig, dass spezielle Erhebungsverfahren entwickelt und eingesetzt werden (Schick & Cierpka, 2005a; 2007).

1.3.1.3 Making Choices

Das vorliegende Making-Choices-Programm wurde für den Einsatz in Kindergärten und Schulen bis einschließlich der fünften Schulstufe konzipiert und kann in Kleingruppen und Schulklassen durchgeführt werden. Das Präventionsprogramm ist für alle Kinder geeignet, sowohl für diejenigen, die bereits über soziale Kompetenzen verfügen als auch für jene, die zu aggressiven, impulsiven oder aufsässigen Handlungen neigen. Das Programm richtet sich auf soziale, emotionale und kognitive Kompetenzen der Kinder, die es ihnen ermöglichen sollen, Freundschaften und Beziehungen zu anderen aufzubauen und sich im Umgang mit Gleichaltrigen und Erwachsenen gemeinschaftlich und kooperativ zu verhalten (Fraser et al., 2008).

Das Making-Choices-Programm setzt demnach bei zwei kritischen Risikofaktoren für die Entstehung von Verhaltensproblemen bei Kindern an: nämlich einerseits bei einem möglichen Defizit der Fähigkeit für soziale Informationsverarbeitungsprozesse und andererseits bei der sozialen Ausgrenzung und Unterdrückung innerhalb von Gruppen. Die Zielsetzung des Making-Choices-Curriculums liegt darin, den Kindern soziale

Problemlösefähigkeiten aufzuzeigen und mögliche Formen von Ausgrenzung und Unterdrückung innerhalb einer Gruppe von Gleichaltrigen zu reduzieren. Das Programm bietet eine Reihe von kognitiven Problemlösungsmöglichkeiten an, um die sozialen Kompetenzen und Fähigkeiten der Kinder im Rahmen der Interaktion mit Gleichaltrigen und Erwachsenen zu verbessern (Smokowski et al., 2004).

Smokowski et al. (2004) berichten von den Ergebnissen der Evaluation des Making-Choices-Programms. Deren Zielsetzung war es, mittels Prä-Post-Kontrollgruppendesign die Effektivität des Trainings zu evaluieren. Die Stichprobe bestand hierbei aus insgesamt 101 Schülern, die die dritte Schulstufe besuchten. 51 davon wurden der Versuchsgruppe zugeteilt, die dem Präventionsprogramm zugehörig waren, die anderen 50 Schüler stammen aus der Kontrollgruppe. Die Ergebnisse belegen, dass diejenigen, die am Interventionsprogramm teilnahmen, signifikant höhere Werte im Bereich der Sozialkontakte und Konzentrationsfähigkeit aufweisen konnten. Darüber hinaus zeigten die Schüler der Versuchsgruppe signifikant niedrigere offene Aggression. Weiters konnte gezeigt werden, dass Kinder, die spezifischen Risikofaktoren ausgesetzt sind, in besonderer Weise von der Intervention profitieren (Smokowski et al., 2004).

Die Studie von Fraser et al. (2005) beschreibt den Einsatz vom Making-Choices-Programm im schulischen Kontext, um dort die sozialen Kompetenzen der Schüler zu fördern und deren aggressive Verhaltensweisen zu reduzieren. Drei aufeinander folgende Kohorten von Drittklässlern (N=548) aus zwei Schulen nahmen an dieser Studie teil. Im Zeitraum von 2000 bis 2001 erhielt die erste Gruppe ein routinemäßiges Gesundheitsprogramm, in den Jahren 2001 bis 2002 nahm die zweite Gruppe am Making-Choices-Programm teil und in den Jahren 2002 bis 2003 wurde mit den Kindern der dritten Gruppe das Making-Choices-Plus-Programm, ergänzt durch Eltern- und

Lehrerbeteiligung, durchgeführt. Verglichen mit den Kindern aus der Routineuntersuchung (Gruppe 1) wiesen die Kinder aus den beiden Making-Choices-Gruppen niedrigere soziale und offene Aggressionsformen und höhere soziale Kompetenzen auf. Darüber hinaus erzielten diese Kinder signifikant höhere Werte bei Informationsverarbeitungsprozessen.

Die Ergebnisse dieser Studie deuten darauf hin, dass schulbasierte Präventionsprogramme sowohl sozial-emotionale Fähigkeiten verstärken und festigen, als auch Änderungen bei aggressiven Verhaltensweisen auslösen können (Fraser et al., 2005).

1.4 Das Wiener Gewaltpräventionsprogramm für Hortkinder „GRIPSO - LOGISCH!“

Im Folgenden wird das Wiener Gewaltpräventionsprogramm für Hortkinder näher vorgestellt. Es wird im Speziellen auf die Entwicklung und Zielsetzungen des Programms eingegangen und ein Einblick in den Aufbau und die Methodik geboten.

Bei dem Gewaltpräventionsprogramm „GRIPSO – LOGISCH!“ handelt es sich um ein universelles, kindzentriertes Präventionsprogramm.

1.4.1 Entwicklung und Intention des Trainings

Das Wiener Gewaltpräventionsprogramm für Hortkinder entstand auf Anregung von Mag.^a Sylvia Minich, der pädagogischen Leiterin des Betriebes Wiener Kindergärten, in enger Zusammenarbeit mit einer Arbeitsgruppe, bestehend aus psychologischen und pädagogischen Fachleuten. Die Projektgruppe der Magistratsabteilung 10 der Stadt Wien

setzt sich aus drei Psychologinnen und drei Sonderhorthpädagoginnen zusammen. Die Projektleitung haben Dr. Eva Steiner und Eveline Strobl inne. Mag.^a Doris Hofmeister, Dr. Christa Hummel, Karin Sellnar und Elisabeth Stauffer sind weitere Mitarbeiterinnen am Projekt.

Der Name des Programms entstand im Laufe der Entwicklung der Module und leitet sich ursprünglich vom Begriff „Grips“ ab, der im umgangssprachlichen Sinn Verstand, Geist und Scharfsinn bedeutet. Der Titel des Programms „GRIPSO –LOGISCH!“ soll laut Projektgruppe ausdrücken „emotional gescheit“, das heißt umsichtig und vorausschauend zu handeln. „GRIPSO - LOGISCH!“ setzt sich aus folgenden Komponenten zusammen (s. Tabelle 2), die im Rahmen des Programms und bei der Entwicklung der Methodik eine wesentliche Rolle spielen:

Tabelle 2: *Inhalte und Ziele des Wiener Gewaltpräventionsprogramms „GRIPSO-LOGISCH!“*

G efühle	L ernen
R echte	O ffenheit
I mpulskontrolle	G ewaltprävention
P roblemlösungen	I ch-Stärke
S oziale Kompetenz	S elbstverantwortung
O rientierung	C hancengleichheit
	H ilfestellung

Die Intention bei der Entwicklung des Programms war es, ein Programm zu schaffen, das die in wissenschaftlichen Untersuchungen nachgewiesenen wesentlichen Elemente effektiver Gewaltpräventionsprogramme integriert. Daher stellen Empathie, Impulskontrolle und diverse Strategien zur Konfliktregelung einen wichtigen Bestandteil dar. Darüber hinaus war es der Projektgruppe wichtig, dass den Kindern wesentliche Basisinformationen über die Gesetzeslage und die Rechte von Kindern vermittelt werden. Das Programm ist so konzipiert und gestaltet, dass Kinder Freude an der Teilnahme haben und somit die vermittelten Inhalte nachhaltig behalten werden können. Die gewünschte emotionale Beteiligung der Kinder soll durch die Einführung von zwei „zauberhaften“ Figuren, die die Kinder durch das gesamte Programm begleiten, erreicht werden.

Vorrangiges Ziel des Wiener Gewaltpräventionsprogramms für Hortkinder „GRIPSO – LOGISCH!“ ist es, die sozialen Kompetenzen der Kinder zu verbessern und diese zu fördern. Auf der einen Seite soll dies durch einen erlernten, kontrollierten Umgang mit Emotionen geschehen, andererseits zielt das Programm auf eine Kompetenzerhöhung bei

der Konfrontation mit Aggression ab. Die Kinder sollen in Konfliktsituationen soziale Signale besser wahrnehmen können. Sie sollen durch den Erwerb von „Zauberformeln“ lernen, deren Impulsivität kontrollieren zu können und letztendlich neu erworbene erfolgreiche Strategien bei der Konfliktlösung anwenden und in deren Alltag integrieren zu können. Darüber hinaus soll durch die Vermittlung von grundlegenden Informationen über Rechte und Pflichten, über Gesetze und die rechtlichen und finanziellen Folgen bei deren Übertretung eine Basis für vorausschauendes und verantwortungsvolles Handeln gelegt werden.

Als ein weiteres wesentliches Ziel des Programms wird die Ich-Stärkung der Kinder betont, die sich wie ein roter Faden durch das gesamte Programm zieht. Durch die erlernten Zaubersprüche können die Kinder im Alltag selbstbewusster auftreten, da die Autoren den Anspruch erheben, dass diese den Selbstwert der Kinder erhöhen. Zudem soll den Kindern eine bessere Abgrenzung gegenüber Situationen, in denen Gruppendruck herrscht, ermöglicht werden. Neben dem Wissen um mögliche Folgen nicht gesetzeskonformen und gefährlichen Verhaltens und durch das Erlernen von alternativen Handlungsmöglichkeiten sollen diese Kompetenzen erlangt werden. Die im Programm durchgeführten Methoden sollen in die tägliche Arbeit in der Hortgruppe integriert werden (z.B. Gruppenregeln auf einem Plakat). Weiters ist das Wiederholen und das Einüben wesentlich für den Transfer in den Alltag. Die Kinder sollen somit die erlernten Kompetenzen in ihr Verhaltensrepertoire übernehmen. Für den Transfer in den Alltag spielen auch Schlüsselwörter eine wichtige Rolle, die immer wieder verwendet werden sollen, darüber hinaus dient die optisch ansprechende Aufbereitung des Erlernten der Festigung.

Das Wiener Gewaltpräventionsprogramm für Hortkinder erhebt somit den Anspruch, die sozial-emotionalen Kompetenzen, die Konfliktfähigkeit, die Konfliktkompetenz sowie das Selbstwertgefühl der Kinder zu fördern. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass es sich bei „GRIPSO-LOGISCH!“ nach Angaben der Autorinnen nicht um ein Therapieprogramm, sondern um ein Präventionsprogramm handelt.

1.4.2 Inhalte und Methodik

Das Wiener Gewaltpräventionsprogramm für Hortkinder besteht aus vier thematisch strukturierten Modulen und wird in 25 einzelne Lektionen unterteilt, die in Form von „Zauberworkshops“ durchgeführt werden. Es werden Fähigkeiten und Fertigkeiten zu den Bereichen Gefühle, Impulskontrolle, Konfliktlösung und Rechte und Pflichten vermittelt. Das Programm baut auf lerntheoretischen Ansätzen auf, da man davon ausgeht, dass alternative Verhaltensweisen erlernbar sind und man sich auf emotionale und kognitive Aspekte fokussiert hat. Das Programm geht laut Projektgruppe vom Entwicklungsstand der sechs- bis zehnjährigen Kindern aus und lässt sich optimal in den Hortalltag integrieren. Die Programmbestandteile gliedern sich somit in altersadäquat und entwicklungsadäquat aufeinander aufbauende Lektionen, daher ist die vorgegebene Reihenfolge einzuhalten. Die durchschnittliche Dauer einer Lektion beträgt eine Stunde, diese werden wöchentlich von den Hortpädagoginnen durchgeführt. Wenn sich bei der Durchführung einiger Lektionen herausstellen sollte, dass zur Vertiefung bestimmter Inhalte mehr Zeit erforderlich ist, so scheint es nach Anraten des Projektteams durchaus sinnvoll, sich diese Zeit auch zu nehmen und länger an einer Lektion zu arbeiten, da das gesamte Programm innerhalb eines Schuljahres problemlos seinen Platz findet. Im Idealfall wird das Programm von zwei Hortpädagoginnen geleitet, als optimale

Gruppengröße schlägt die Projektgruppe eine Anzahl von acht bis zwölf Kindern vor. Die dazu notwendigen Materialien haben die Hortpädagoginnen in einer pädagogischen Vorbesprechung ausgehändigt bekommen. Für die Handhabung und Durchführung des gesamten Programms ist diese eintägige Einschulung der Hortpädagoginnen vorgesehen, um die adäquate Umsetzung und die Qualität des Programms gewährleisten zu können. Die gesamten Materialien der Zauberworkshops liegen in Form eines Karteisystems in Mappen vor, um eine effiziente Handhabung für die Hortpädagoginnen zu gewährleisten. Die zu verwendenden Methoden, die im folgenden Abschnitt näher erläutert werden, werden in diesem Rahmen von den Pädagoginnen erlernt und eingeübt. Zudem erhalten die Pädagoginnen alle für die Lektionen notwendigen Texte, Lieder, Dialoge und Selbstinstruktionen in Form von „Zaubersprüchen“ ausgehändigt. Sämtliche Stundenbilder und Materialien sind im „GRISPO-LOGISCH!“-Koffer enthalten und dienen einer raschen und einfachen Durchführung und Handhabung.

Zwei Handpuppen führen durch das gesamte Programm, dabei handelt es sich um „Riki und Toni“ mit jeweils recht unterschiedlichen Charakteren. „Riki“, die kleine Hexe, agiert impulsiv, temperamentvoll, laut und spontan, sie ist nicht immer einfühlsam und bedenkt oftmals nicht die Konsequenzen ihres Handelns. „Toni“, der Zauberlehrling, hingegen ist etwas zögernd, einfühlsam, vorsichtig und manchmal schüchtern. Diese beiden Handpuppen erleben im Laufe des Programms unterschiedliche Situationen und Problemstellungen, die die Kinder in deren Alltag mit Gleichaltrigen und Erwachsenen erleben, dies soll ein hohes Maß an Identifikation für die teilnehmenden Kinder ermöglichen.

Die Kooperationsbereitschaft und Motivation der Kinder soll durch regelmäßige Durchführung, durch Urkundenverleihung (von der kleinen Hexe bis hin zum

Zauberlehrling) erhöht werden. Zusätzlich sollen durch das Einüben von Zauberkunststücken das Selbstwertgefühl und die Selbstsicherheit der Kinder gesteigert und erhöht werden, da diese Aspekte als wesentliche Basis für einen kompetenten Umgang mit Frustration und auftretenden Konflikten gesehen werden.

Das Wiener Gewaltpräventionsprogramm enthält die wissenschaftlich erwiesenen wirksamen Basiselemente erfolgreicher Gewaltpräventionsprogramme (vgl. FAUSTLOS), weiters sind Informationen über Kinderrechte enthalten.

1.4.2.1 Modul 1: Gefühle

In den acht Zauberworkshops des ersten Moduls werden zu Beginn die Handpuppen „Riki und Toni“ vorgestellt und mit der Gruppe grundlegende Verhaltensregeln vereinbart. Inhaltlich dient das erste Modul dazu, folgende Basisemotionen zu vermitteln: Freude und Fröhlichkeit; Wut und Ärger; Trauer; Ekel und Verachtung; Überraschung und Angst. Die Kinder sollen eine differenzierte Selbst- und Fremdwahrnehmung dieser Emotionen erlernen und diese verbessern. Dies ist laut Projektgruppe als Basis für eine Perspektivenübernahme zu sehen und befähigt die Kinder in weiterer Folge zu mehr Empathie.

1.4.2.2 Modul 2: Impulskontrolle

Das zweite Modul besteht aus vier Zauberworkshops, in denen die Kinder verschiedene Methoden kennen lernen, mit denen Emotionen besser gesteuert werden können und Reaktionsmöglichkeiten auf Emotionen wie Wut und Ärger vorgestellt werden. Weiters erlernen die Kinder Beruhigungstechniken und Reflexionsmöglichkeiten und erste Problemlösungsschritte werden gemeinsam erarbeitet.

In ersten Rückmeldungen von den Hortpädagoginnen zeigte sich, dass dieses Modul über einen längeren Zeitraum geführt werden soll, um sich mit den einzelnen Inhalten intensiver auseinandersetzen zu können.

1.4.2.3 Modul 3: Konfliktlösung

Das dritte Modul behandelt im Rahmen von neun Zauberworkshops konstruktive Strategien zur Problembewältigung, die gemeinsam mit den Kindern erarbeitet und eingeübt werden. Die Kinder lernen unterschiedliche Bewältigungsstrategien und grundlegende Kommunikationstechniken bei der Konfliktlösung kennen. Die Konflikte beziehen sich sowohl auf den familiären Kontext als auch auf Gleichaltrige und (fremde) Erwachsene.

1.4.2.4 Modul 4: Rechte und Pflichten

In vier Zauberworkshops wird den Kindern vermittelt, welche Rechte ihnen zustehen, darauf aufbauend sollen sie erkennen, worauf sie um Umgang mit anderen achten sollen. Es sollen hierbei Menschenrechte und Kinderkonventionen vermittelt werden, aber auch informelle Regeln, wie Werte und Normen, der Gesellschaft spielen in dem vierten Modul eine bedeutende Rolle. Ein weiteres wesentliches Element für die Handlungsplanung der Kinder stellt die Erarbeitung der rechtlichen Folgen ungesetzlichen und gefährlichen Handelns dar. Es wird auf das Zusammenleben mit Kindern und Jugendlichen eingegangen, in denen häufig Situationen auftreten, wo Mutproben aufgrund des Gruppendrucks verlangt werden. Hier werden Punkte wie Strafmündigkeit, Delinquenz und aus den Handlungen resultierende Konsequenzen näher besprochen.

Nach Abschluss der vier Module wird das Wiener Gewaltpräventionsprogramm mit einem kreativen Fest feierlich beendet, bei dem alle teilnehmenden Kinder eine Abschlussurkunde und einen „Zauberschein“ überreicht bekommen. Es soll hier über das Gelernte reflektiert werden und die erworbenen Kompetenzen bewusst gemacht werden.

Im Folgenden wird die vom Projektteam erarbeitete Methodik des Wiener Gewaltpräventionsprogramms kurz vorgestellt:

(1) *Spiel mit Handpuppen*: Die beiden großen Handpuppen sind von Erwachsenen gut bespielbar, es wird ein vorheriges Einüben der Gesten und Bewegungen angeraten.

(2) *Rollenspiele* werden eingesetzt, um einzelne Konfliktsituationen darzustellen und im Anschluss gemeinsam besprechen zu können.

(3) *Atem- und Entspannungsübungen*: Jede Übung beginnt mit einem Entspannungsritual, das immer angewandt werden soll. Der Einsatz von Entspannungsverfahren in Kindergarten und Schule macht sich in einer Verbesserung der Konzentrationsfähigkeit und Informationsverarbeitungs- und Gedächtnisprozesse bemerkbar (Petermann et al., 1997).

(4) *Zauberkunststücke*: Hierfür werden Kunststücke, die relativ einfach zu erlernen sind, ausgewählt. Diese dienen nach Angaben des Projektteams der Förderung und Stärkung des Selbstwertgefühls der Kinder.

(5) *Sammeln von Ideen – Brainstorming*: Zu einem klar definierten Thema sollen in kurzer Zeit möglichst viele Gedanken auf einem Flip-Chart gesammelt werden.

(6) *Aktives Zuhören und Ich-Botschaften*: Die Kinder sollen für diese Elemente der Kommunikation sensibilisiert werden.

(7) *Feedback*: Im Anschluss an Rollenspiele wird von den Kindern konstruktives Feedback über deren Wahrnehmung und Gefühle gegeben. Die Rückmeldung informiert die Kinder darüber, wie deren Verhalten von anderen wahrgenommen wird.

1.4.3 Ausblick

Die vorliegende Arbeit soll die Effektivität des Wiener Gewaltpräventionsprogramms „GRISPO-LOGISCH!“ unter besonderer Berücksichtigung des Selbstkonzeptes und Selbstwertgefühls der Kinder überprüfen. Die Reduzierung und Vermeidung von Gewalt und Aggression sind grundlegende Ziele von Gewaltpräventionsmaßnahmen. Unter Aggression versteht man zielgerichtete, spezifische Verhaltensweisen, die im Grunde dazu dienen, andere Personen zu schädigen (Scheithauer & Hayer, 2007). Kinder, welche schon früh eine auffällige und stabile Neigung zu aggressiven Verhaltensweisen zeigen, werden später mit höherer Wahrscheinlichkeit straffällig, tendieren eher zu Substanzmissbrauch, verursachen häufiger Unfälle und üben eher Gewalt gegenüber den Partnern und eigenen Kindern aus (Eisner et al., 2008). Kindliche Verhaltensstörungen weisen demnach eine ungünstige Prognose auf und werden daher als typische Vorläufer von delinquentem Verhalten bzw. psychiatrischen Störungen im Jugendalter beschrieben (Brezinka, 2003).

All diese Erkenntnisse aus der Literatur belegen die Notwendigkeit und den Bedarf an effektiven Gewaltpräventionsmaßnahmen. Von großer Bedeutung ist es daher, ein Klima für die Kinder und Jugendlichen zu schaffen, in dem jede Form von aggressiven Verhaltensweisen abgelehnt wird. Wie dies am besten gelingt, ist bis heute nicht mit

absoluter Gewissheit zu beantworten. Von wissenschaftlicher Seite her werden jedoch viele Versuche unternommen, Gewaltpräventionsprogramme zu entwickeln, die aus effizienten und empirisch abgesicherten Komponenten bestehen.

Die Autoren des vorliegenden Wiener Gewaltpräventionsprogramms „GRIPSO-LOGISCH!“ beziehen sich auf die lerntheoretischen Ansätze der psychologischen Aggressionstheorien. Demnach wird aggressives Verhalten als Folge von Lernprozessen angesehen, weil in den lerntheoretischen Ansätzen Verhalten jeglicher Art nach bestimmten Gesetzmäßigkeiten erlernt wird. Das Projektteam geht somit davon aus, dass aggressive Verhaltensweisen in hohem Ausmaß erlernt werden, demnach können auch dazu alternative Verhaltensweisen im Rahmen des Programms erlernt werden.

Die im Programm eingesetzte Methodik des oben erwähnten „Spiels mit den Handpuppen“ ermöglicht das Lernen am Modell nach Bandura (1979). Die beiden Handpuppen, die durch das gesamte Programm führen, haben jeweils recht unterschiedliche Charaktere. Die alltäglichen Situationen und Probleme, die die beiden erleben, sollen ein hohes Maß an Identifikation für die teilnehmenden Kinder ermöglichen. Durch Beobachtungslernen können sehr rasch bestimmte Verhaltensweisen erworben werden, dies erfolgt durch das Imitieren der Handlungsmuster.

Ebenso die Methode des „Rollenspiels“, die im vorliegenden Programm einen wesentlichen Bestandteil darstellt, hat sich in der Theorie als effektiv erwiesen. Nach Petermann et al. (1997) haben sich Rollenspiele im Zusammenhang mit dem Erlernen von Einfühlungsvermögen und sozialen Fertigkeiten als besonders geeignet gezeigt, hierbei können neue Verhaltensweisen ausprobiert und gefestigt werden. Diese Methode bietet aggressiven Kindern die Möglichkeit, sich mit neuen Erfahrungen und veränderten

Verhaltensweisen auseinanderzusetzen und diese auf den Umgang mit anderen zu übertragen (Varbelow, 2000). Darüber hinaus bieten sie schüchternen Kindern die Möglichkeit, Hemmschwellen in sozialen Interaktionen zu überwinden, da sie durch die Beteiligung an Rollenspielen Handlungskompetenz und Selbstvertrauen erwerben können (Petermann et al., 2007).

Ebenso spielt der Ansatz des „kognitiven Lernens“ eine wesentliche Rolle im vorliegenden Gewaltpräventionsprogramm, da im Rahmen des vierten Moduls Wissen und Informationen um die Rechte und Pflichten der Kinder vermittelt werden sollen. Gemäß der Theorie ist kognitives Lernen wesentlich für soziales Handeln, da das Sozialverhalten zum Teil von sozialem Wissen und Verständnis geleitet wird (Nolting & Paulus, 2004).

Zudem erheben die Autoren den Anspruch, dass das Selbstwertgefühl der Kinder gestärkt und gefördert wird, da sich die Ich-Stärkung wie ein roter Faden durch das gesamte Programm zieht. Besonders das Erlernen der Zaubereperimente soll das Selbstwertgefühl der Kinder erhöhen. Aus theoretischer Sicht spielt das Selbstkonzept eine wesentliche Rolle für das psychische Wohlbefinden. Es zeigt sich anhand unzähliger Studien, dass für die Erklärung des Auftretens von aggressiven Verhaltensweisen zumeist ein niedriger oder beschädigter (d.h. hoher, jedoch instabiler) Selbstwert als zentraler Faktor herangezogen wird. Diese Erkenntnisse verdeutlichen, dass der Aufbau eines positiven und stabilen Selbstwertgefühles vielfach als Abbau von Gewalt und Aggression bei Kindern und Jugendlichen angesehen werden kann. Ob die mögliche Erhöhung und Stärkung des Selbstwertes der Kinder mittels des Wiener Gewaltpräventionsprogramms gelingt, soll im Rahmen der vorliegenden Arbeit mittels eines Prä-Post-Kontrollgruppendesigns geklärt werden.

Das Programm baut somit auf einem lerntheoretischen Hintergrund auf und setzt eine viel versprechende Methodik ein, die mögliche effektive Veränderungen bewirken könnte. Ob diese Veränderungen im Bezug auf aggressive Verhaltensweisen und den Selbstwert und das Selbstkonzept der Kinder auch tatsächlich eintreten, soll nun im empirischen Teil der Arbeit erläutert werden.

2 Empirischer Teil

2.1 Zielsetzungen und Fragestellungen des Projektes

Die Evaluation des Wiener Gewaltpräventionsprogramms für Hortkinder „GRIPSO - LOGISCH!“ wurde von der „Magistratsabteilung 10“ der Stadt Wien, unter der Leitung von Frau Mag.^a Minich, an der Fakultät für Psychologie in Auftrag gegeben. Die Durchführung dieses Projektes wurde von Frau Mag.^a Minich vom Magistrat 10, Dezernat II, genehmigt. In Zusammenarbeit mit Frau Prof. Dr. Ursula Kastner-Koller und Frau Prof. Dr. Pia Deimann, sowie in Rücksprache mit Frau Dr. Eva Steiner vom Magistrat 10, wurde die Untersuchung geplant. Gemeinsam mit meiner Kollegin Corinna Geppert wurden die Testungen in den Wiener Horten vorbereitet und ausgearbeitet.

Das Ziel der Studie ist es, die Auswirkungen des Gewaltpräventionsprogramms „GRIPSO - LOGISCH!“ auf den Selbstwert und das Selbstkonzept der Kinder zu untersuchen. Die Erhebungen finden in deren natürlicher Umgebung, der Hortgruppe statt. Das Thema der zweiten Teiluntersuchung bezieht sich auf die sozialen Kompetenzen der Hortkinder und wird von meiner Kollegin Corinna Geppert im Rahmen ihrer Diplomarbeit genauer behandelt.

3 Methodik

In diesem Kapitel werden die Testdurchführung, die Stichprobe sowie die im Rahmen der Evaluation verwendeten Messinstrumente näher erläutert.

3.1 Testdurchführung

Die vorliegende Evaluationsstudie stellt ein Prä-Post-Kontrollgruppendesign dar, um etwaige Auswirkungen des Programms auf den Selbstwert und das Selbstkonzept der Kinder feststellen zu können. Der erste Erhebungszeitpunkt fand sowohl bei den Versuchs- als auch bei den Kontrollgruppen im September und Oktober 2007 statt. Die zweite Erhebung wurde im Mai und Juni 2008 durchgeführt.

Die Hortpädagoginnen der sechs Versuchsgruppen führten in diesem genannten Zeitraum von etwa einem Schuljahr (Oktober 2007 bis Mai 2008) mit den Kindern das Gewaltpräventionstraining „GRIPSO – LOGISCH!“ durch, wohingegen in den sechs Kontrollgruppen kein entsprechendes Programm eingesetzt wurde.

3.2 Stichprobe

Insgesamt nahmen an der Evaluierung des Wiener Gewaltpräventionsprogramms „GRIPSO – LOGISCH!“ zwölf Hortgruppen aus neun Wiener Gemeindehorten teil. Davon sind sechs Gruppen, in denen die Hortpädagoginnen das Programm durchgeführt haben, der Versuchsgruppe zuzuordnen und weitere sechs Gruppen, in denen kein Programm implementiert wurde, der Kontrollgruppe zugehörig. Drei der sechs

Kontrollgruppen stammen aus Horten, in denen innerhalb einer anderen Gruppe das Programm durchgeführt wurde. Die Auswahl der Stichprobe erfolgte durch die Projektgruppe der Magistratsabteilung 10. Die am Gewaltpräventionsprogramm teilnehmenden Kinder wurden im Vorfeld der Testungen von den jeweiligen Hortpädagoginnen ausgewählt, nachdem die Erziehungsberechtigten eine Einverständniserklärung unterzeichnet haben.

Die Horte befinden sich im 2., 21. und 20. Wiener Gemeindebezirk. Die Datenerhebung fand in folgenden Wiener Horten statt (s. Tabelle 3), die uns vom Wiener Stadtschulrat zur Verfügung gestellt worden sind:

Tabelle 3: *Übersicht über Versuchs- und Kontrollgruppen*

Adressen der Horte	VG - KG	Code
1. 1020, Kleine Sperlgasse 2a	1 Versuchsgruppe	1
	1 Kontrollgruppe	10
2. 1200, Hartlgasse 8-12	1 Versuchsgruppe	4
	1 Kontrollgruppe	40
3. 1220, Melangasse 5/76 B	1 Versuchsgruppe	7
	1 Kontrollgruppe	70

4. 1200, Vorgartenstraße 71/II	1 Versuchsgruppe	5
5. 1220, Wurmbrandgasse 22	1 Versuchsgruppe	9
6. 1020, Vorgartenstraße 208	1 Versuchsgruppe	2

7. 1200, Dietmayergasse 10	1 Kontrollgruppe	3
----------------------------	------------------	---

8. 1220, Pirquetgasse 6a	1 Kontrollgruppe	8
9. 1220, Wintzingerodestraße 1	1 Kontrollgruppe	6
Gesamt:		
6 Versuchsgruppen		
6 Kontrollgruppen		

3.2.1 Beschreibung der Stichprobe

Die Gesamtstichprobe setzte sich zum ersten Testzeitpunkt aus 107 Kindern zwischen 6 und 11 Jahren zusammen, wobei 50 Mädchen und 57 Buben an der Untersuchung beteiligt waren.

Die Stichprobe zum zweiten Testzeitpunkt bestand insgesamt aus 94 Kindern, davon 45 Mädchen und 49 Buben. Die Verringerung der Gesamtstichprobe vom ersten zum zweiten Testzeitpunkt liegt somit bei 13 Kindern, diese haben einerseits den Hort verlassen oder andererseits nicht mehr am Gewaltpräventionsprogramm teilgenommen.

3.2.1.1 Versuchsgruppe

Die Versuchsgruppe setzte sich aus sechs Hortgruppen zusammen, in denen sich zum ersten Messzeitpunkt insgesamt 53 Kinder befanden. Beim zweiten Testzeitpunkt verringerte sich der Stichprobenumfang innerhalb der Versuchsgruppe um insgesamt 9 Kinder, was sich durch Hortaustritte und den Ausstieg aus dem Gewaltpräventionsprogramm erklären lässt, daher befanden sich nur mehr 44 Kinder in der Versuchsgruppe.

Tabelle 4: *Geschlechterverteilung Versuchsgruppe*

	t1	t2
weiblich	23	20
männlich	30	24
Gesamt	53	44

Tabelle 5: *Chi-Quadrat zur Geschlechterverteilung*

	t1	t2
Chi-Quadrat	,925	10,857
df	1	1
Signifikanz	,336	,999

Die Tabellen 4 und 5 veranschaulichen die Geschlechterverteilung innerhalb der Versuchsgruppe. Der Chi-Quadrat-Test zeigt beim ersten Testzeitpunkt mit einem Wert von 0,925 und einer Signifikanz von 0,336 keinen signifikanten Unterschied in der Verteilung von Mädchen und Buben. Zum zweiten Testzeitpunkt zeigen sich ein Chi-Quadrat von 10,857 und eine Signifikanz von 0,999. Aufgrund dieses Ergebnisses kann eine Gleichverteilung der Geschlechter innerhalb der Versuchsgruppe zu beiden Testzeitpunkten angenommen werden.

Tabelle 6: *Klassenverteilung Versuchsgruppe*

	t1	t2
1. Klasse	4	3
2. Klasse	17	11

3. Klasse	22	21
4. Klasse	10	9
Gesamt	53	44

Tabelle 7: *Chi-Quadrat zur Klassenverteilung*

	t1	t2
Chi-Quadrat	14,094	15,273
df	3	3
Signifikanz	,003	,002

Die Überprüfung auf Unterschiede bezüglich der Klassenverteilung wurde mittels Chi-Quadrat-Test berechnet und ergibt zum ersten Testzeitpunkt ein Chi-Quadrat von 14,094 und eine Signifikanz von 0,003. Somit wird hier keine Gleichverteilung angenommen. Beim zweiten Testzeitpunkt ergibt sich ein Chi-Quadrat von 15,273 mit einer Signifikanz von 0,002 (s. Tabelle 6 und 7).

3.2.1.2 *Kontrollgruppe*

Die Kontrollgruppe bestand ebenso wie die Versuchsgruppe aus sechs Hortgruppen, in denen sich zum ersten Messzeitpunkt insgesamt 54 teilnehmende Kinder befanden. Zum zweiten Testzeitpunkt waren noch 50 Kinder in der Kontrollgruppe. 4 Kinder hatten den Hort zu diesem Zeitpunkt bereits verlassen.

Tabelle 8: *Geschlechterverteilung Kontrollgruppe*

	t1	t2
weiblich	27	25
männlich	27	25
Gesamt	54	50

Tabelle 9: *Chi-Quadrat zur Geschlechterverteilung*

	t1	t2
Chi-Quadrat	,000	,000
df	1	1
Signifikanz	1,000	1,000

Die Ergebnisse der Tabelle 9 lassen eine Gleichverteilung der Geschlechter innerhalb der Kontrollgruppe erkennen.

Tabelle 10: *Klassenverteilung Kontrollgruppe*

	t1	t2
1. Klasse	8	7
2. Klasse	19	19
3. Klasse	11	11
4. Klasse	16	13
Gesamt	54	50

Tabelle 11: *Chi-Quadrat zur Klassenverteilung*

	t1	t2
Chi-Quadrat	5,111	6,000
df	3	3
Signifikanz	,164	,112

Die Überprüfung auf Unterschiede bezüglich der Klassenverteilung innerhalb der Kontrollgruppe wurde mittels Chi-Quadrat-Test berechnet und ergibt zum ersten Testzeitpunkt ein Chi-Quadrat von 5,111 und eine Signifikanz von 0,164. Beim zweiten Testzeitpunkt ergibt sich ein Chi-Quadrat von 6,000 mit einer Signifikanz von 0,112. Somit wird hier eine Gleichverteilung zu beiden Testzeitpunkten angenommen (s. Tabelle 11).

3.2.1.3 Vergleich Versuchsgruppe und Kontrollgruppe

Um die Verteilung der Kinder auf die beiden Gruppen zu veranschaulichen, dient Tabelle 12:

Tabelle 12: *Stichprobenverteilung in den Horten, Testzeitpunkt 1 und Testzeitpunkt 2*

Hort	Prätest t1 (m/w)	Posttest t2 (m/w)
Versuchsgruppe	Gesamt 53	Gesamt 44
Kleine Sperlgasse 2a	8 (4/4)	8 (4/4)
Vorgartenstraße 208	10 (6/4)	10 (6/4)

Hartlgasse 8-10	7 (3/4)	7 (3/4)
Vorgartenstraße 71/II	9 (5/4)	6 (3/3)
Melangasse 5	11 (5/6)	8 (4/4)
Wurmbrandgasse 22	8 (7/1)	5 (4/1)
Kontrollgruppe	Gesamt 54	Gesamt 50
Kleine Sperlgasse 2a	8 (5/3)	8 (5/3)
Dietmayergasse 10	9 (4/5)	7 (3/4)
Hartlgasse 8-10	8 (4/4)	8 (4/4)
Wintzingerodestraße 1	9 (4/5)	9 (4/5)
Melangasse 5	11 (5/6)	9 (4/5)
Pirquetgasse 6a	9 (5/4)	9 (5/4)

Tabelle 13: *Verteilung VG und KG*

	t1	t2
Chi-Quadrat	,0009	,383
df	1	1
Signifikanz	,923	,536

Die Ergebnisse des Chi-Quadrat-Tests, die in Tabelle 13 dargestellt werden, ergeben zum ersten Messzeitpunkt mit einem Chi-Quadrat von 0,009 und einer Signifikanz bei 0,923 eine Gleichverteilung in Versuchs- und Kontrollgruppe. Zum zweiten Testzeitpunkt verringern sich die Stichprobengrößen in beiden Gruppen, wodurch sich das Größenverhältnis zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe ändert. Dennoch bleibt die Gleichverteilung der Gruppen mit einem Chi-Quadrat von 0,383 und einer Signifikanz von 0,536 erhalten.

Tabelle 14: *Vergleich VG / KG bezüglich Geschlecht und Klasse (t2)*

Klasse	VG (m/w)	KG (m/w)
1. Klasse	1/2	3/4
2. Klasse	4/7	6/13
3. Klasse	15/6	7/4
4. Klasse	4/5	9/4

Tabelle 15: *Verteilung VG und KG bezüglich Geschlecht und Klasse/t2*

	VG	KG
Chi-Quadrat	4,796	8,903
df	1	1
Signifikanz	,187	,122

Die Ergebnisse des Chi-Quadrat-Tests ergeben innerhalb der Versuchsgruppe mit einem Chi-Quadrat von 4,796 und einer Signifikanz von 0,187 eine Gleichverteilung in

Bezug auf das Geschlecht und die Klasse. Die Ergebnisse der Kontrollgruppe belegen auch hier eine Gleichverteilung (s. Tabelle 15).

Nach Durchführung des Prätests wurde überprüft, ob zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe signifikante Unterschiede innerhalb der einzelnen Skalen bei den Fragebögen vorhanden sind, welche die Vergleichbarkeit der beiden Gruppen erheblich erschweren würden. Die Ergebnisse zeigten, dass zwischen den beiden Gruppen keine signifikanten Unterschiede feststellbar waren, sodass das Ergebnis zwischen erstem und zweitem Testzeitpunkt auf mögliche Trainingseffekte zurückgeführt werden kann.

3.3 Messinstrumente

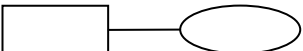
Folgende Erhebungsinstrumente werden sowohl in der Kontrollgruppe als auch in der Versuchsgruppe zu jeweils zwei Zeitpunkten, vor und nach der Durchführung des zu untersuchenden Gewaltpräventionstrainings, vorgegeben:

3.3.1 FEES 1-2 Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen (Rauer & Schuck, 2004)

Für Kinder der zweiten Klasse werden die Skalen „Soziale Integration (SI)“ und „Klassenklima (KK)“ aus dem vorliegenden Fragebogen FEES 1-2 vorgegeben. Das Verfahren dient der Erfassung der Kompetenzerwartungen und der grundlegenden emotionalen und sozialen Erfahrungen von Schulkindern der beiden ersten Klassen. Der Fragebogen liegt im Umfang von insgesamt 22 Items vor, diese werden mit Zustimmung oder Ablehnung beantwortet.

Die detaillierte Beschreibung der Skalen erfolgt im nächsten Abschnitt, der den FEES 3-4 näher erläutert.

Beispiel-Item:

	Stimmt nicht Stimmt
Ich habe wenige Freunde in meiner Hortgruppe	

3.3.2 FEES 3-4 Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen (Rauer & Schuck, 2003)

Der FEES 3-4 dient der Erfassung des von Grundschulkindern der dritten und vierten Schulstufen wahrgenommenen Schul-, Lern- sowie Sozialklimas einer Klasse und des Fähigkeitsselbstkonzepts. Beim Einsatz des Fragebogens können Informationen über die emotional-soziale Situation von Gruppen erhoben werden, darüber hinaus dient er auch der Evaluation längerfristiger pädagogischer Veränderungsmaßnahmen. Der FEES ist ein Gruppenverfahren zur Erfassung psychologisch bedeutsamer und pädagogisch relevanter Einschätzungen, Bewertungen, Sichtweisen und Einstellungen von Grundschulkindern. Der gesamte Fragebogen umfasst zwei Teilfragebögen und besteht insgesamt aus sieben Skalen. Im ersten Teilfragebogen (TF-SIKS) werden die Kompetenzzuschreibungen der Schüler (Selbstkonzept der Fähigkeit), die erlebte eigene soziale Integration in der Klasse (Soziale Integration) und die wahrgenommenen sozialen

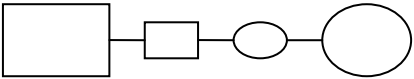
Beziehungen in der Klasse (Klassenklima) erhoben. Mit dem zweiten Teilfragebogen (TF-SALGA) werden diverse Aspekte des Schul- und Lernklimas erfasst.

Für die Beantwortung der speziellen Fragestellung dieser Arbeit wurden aus dem Fragebogen wie im oben genannten Verfahren die beiden Skalen zur „Sozialen Integration (SI)“ und zum „Klassenklima (KK)“ entnommen. Die Original-Items des Fragebogens wurden aufgrund der Fragestellung in Bezug auf Hortkinder dahingehend modifiziert, indem anstelle der Schulklasse bzw. der Schulkameraden die Hortgruppe bzw. die Hortkameraden genannt wurden. Die aufgeführten Feststellungen sind auf einer vierstufigen Ratingskala zu beurteilen.

Die Skala „Soziale Integration“ besteht aus elf Items und erfasst das Ausmaß, in dem sich ein Kind durch andere Personen angenommen fühlt und ob es sich selbst als vollwertiges Gruppenmitglied betrachtet. Je höher der Wert in dieser Skala ausfällt, desto stärker fühlt sich das Kind von anderen als Person angenommen und desto positiver empfindet es seine sozialen Kontakte. Das Kind sieht sich demnach als integriertes Mitglied im Gruppenverband.

Die Skala behandelt zudem einen Aspekt des Selbstkonzeptes, nämlich die Wahrnehmung und Beurteilung des sozialen Selbst, man erhält somit Einschätzungen über das soziale Selbstkonzept der Kinder.

Beispiel-Item:

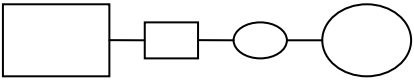
	stimmt gar nicht stimmt kaum stimmt ziemlich stimmt genau
Ich komme mit den anderen Kindern in meiner Hortgruppe gut aus.	

In der Skala „Soziale Integration“ stehen Aussagen mit einem Ich-Bezug im Vordergrund, wohingegen die Skala „Klassenklima“ die soziale Situation der Gruppe insgesamt thematisiert.

Die Skala „Klassenklima“ (adaptiert: „Gruppenklima“) besteht ebenfalls aus elf Items und erfasst das Ausmaß, in dem die Kinder der Gruppe sozial angemessen und freundschaftlich miteinander umgehen und ein positives Verhältnis zueinander haben. Die Skala erhebt das Ausmaß, in dem die Kinder der Gruppe gemeinsam agieren, sich untereinander verstehen und andere nicht aufgrund von Schwächen ausgrenzen. Je höher der individuelle Wert ist, desto positiver schätzt das Kind den sozialen Umgang der Kinder der Gruppe untereinander ein, von Interesse ist hierbei somit das Erleben einer Gemeinschaft.

Die Items des FEES 3-4 sind als kurze Statements formuliert, die auf einer vierstufigen Skala zu bewerten sind.

Beispiel-Item:

	stimmt gar nicht	stimmt kaum	stimmt ziemlich	stimmt genau
Alle Kinder dürfen mitspielen.				

Die internen Konsistenzen (Cronbachs Alpha) und die Retest-Reliabilitäten der FEES-3-4-Skalen sind untenstehender Tabelle zu entnehmen. Zur Ermittlung der internen Konsistenzen auf Klassenebene wurden die Daten von 55 dritten Klassen bzw. 60

vierten Klassen zugrunde gelegt. Anhand der Normstichproben wurden auch verschiedene Retestuntersuchungen vorgenommen.

Tabelle 16: *Interne Konsistenzen nach Cronbach und Retest-Reliabilitäten (Rauer & Schuck, 2003)*

Skalen	Cronbachs Alpha		Retest-Reliabilität	
	3. Klasse	4. Klasse	3. Klasse (1 Jahr)	4. Klasse (4 Wochen)
SI	.79	.84	.46	.80

3.3.3 PFK 9-14 Persönlichkeitsfragebogen für Kinder zwischen 9 und 14 Jahren (Seitz & Rausche, 2004)

Der Persönlichkeitsfragebogen für Kinder zwischen 9 und 14 Jahren von Seitz und Rausche (2004) zielt auf die Erfassung wesentlicher Dimensionen der Persönlichkeit von Kindern und Jugendlichen. Als theoretischer Hintergrund kann ein Konzept der "traits" im neu konzipierten Sinne angesprochen werden. Hierbei versteht man „traits“ als "generalisierte „habits“, die eine überindividuell vergleichbare Struktur der Generalisierung aufweist. Diese Struktur wird als Folge überindividueller Ähnlichkeiten sozialer Einflüsse und Lernerfahrungen aufgefasst (Seitz & Rausche, 2004).

Aus dem PFK 9-14 kamen folgende sieben Primärdimensionen im Rahmen der Evaluation zur Anwendung, die sich jeweils aus 12 Items zusammensetzen.

- **VS 2 Fehlende Willenskontrolle:**

Probanden mit einem hohen Wert in dieser Dimension

- haben Probleme, eigene Bedürfnisse zu unterdrücken und sich an Gebote und Forderungen der Erzieher zu halten;
- übertreten leicht soziale Spielregeln (z.B. in Form von Schummeln beim Spielen, Abschreiben bei Schularbeiten, Unehrlichkeit);
- fällt es schwer, eigene Schwächen einzugestehen und benutzen gerne Ausreden;
- haben nur eine schwache Eigenkontrolle (z.B. halten sich nur an Vorschriften, wenn andere aufpassen) und verlieren leicht die Kontrolle über ihr Verhalten (z.B. fangen an zu raten, schauen bei andern ab).

- **MO 1 Bedürfnis nach Ich-Durchsetzung, Aggression und Opposition:**

Ein Proband mit hohen Werten in dieser Dimension weist folgende Merkmale auf:

- Er will seine Wünsche vor und gegenüber anderen durchsetzen und gibt nicht nach, bis er seinen Willen durchgesetzt hat.
- Er ärgert andere gerne und freut sich über das Missgeschick anderer.
- Wenn er sich ärgert, reagiert er aggressiv (z.B. wirft anderen etwas nach, schlägt die Tür zu, macht etwas kaputt).
- Er opponiert gerne.

- **MO 4 Bereitschaft zu sozialem Engagement:**

Kinder mit hohen Werten innerhalb der Skala MO4 weisen folgende Merkmale auf:

- Sie zeigen emotionale Anteilnahme am Erleben anderer (z.B. freuen sich mit anderen, trauern mit anderen, zeigen Mitleid).
- Sie sind hilfsbereit und rücksichtsvoll (z.B. loben andere, trösten andere).
- Sie haben Spaß daran, mit anderen zusammen zu arbeiten.

- **MO 5 Neigung zu Gehorsam und Abhängigkeit gegenüber Erwachsenen:**

Ein Kind mit dieser Eigenschaft:

- befolgt Anweisungen (seiner Eltern) und gehorcht sofort und ohne Widerrede, auch wenn es nicht einsieht warum;
- fühlt sich den Eltern und ihren Normen verbunden und zeigt Vertrauen zu den Eltern;
- meint, man solle still sein, wenn Erwachsene reden.

- **MO 6 Maskulinität der Einstellung (versus Femininität der Einstellung):**

Ein Proband mit einem hohen Wert innerhalb der Skala MO6 zeigt folgende Charakteristika:

- Er hat ein stärkeres Interesse für derb-draufgängerische als für feinfühlig-ästhetische Erlebnisinhalte (z.B. würde lieber Wildwest-Geschichten als Tiergeschichten lesen; würde im Fernsehen lieber einen Boxkampf als Eiskunstlauf sehen).
- Er bevorzugt aktiv-dynamische, dominante gegenüber kontrollierten, vermittelnden und fürsorglichen Verhaltensweisen (z.B. wäre gerne Rennfahrer; hat Spaß daran, in Baustellen von Häusern herumzulaufen; passt nicht gerne auf kleine Kinder auf; wäre lieber Anführer einer Armee von Soldaten als Lehrer).
- Er reagiert auf Situationen und Probleme eher robust-aggressiv als sensibel-anteilnehmend (z.B. bevor in einem Streit ein anderer zuschlägt, schlägt er lieber selbst zu; es macht ihm Spaß, Sandburgen zu zerstören, die kleine Kinder gebaut haben).

- **SB 3 Selbsterleben von Impulsivität:**

Probanden mit einem hohen Wert für SB3 schreiben sich folgende Eigenschaften zu:

- Sie verhalten sich eher nachlässig (z.B. verlieren oft ihre Spielsachen), weniger ordentlich (z.B. werden oft ermahnt, ordentlicher zu sein).
- Es fällt ihnen schwer, Geduld aufzubringen und Vorteile anderer zu ertragen.
- Sie haben bei der Lösung von Aufgaben weniger Ausdauer, müssen sich häufig erholen, lassen sich von anderen helfen und geben schnell auf.
- Sie haben eine hohe motorische Unruhe (z.B. haben gerne etwas in der Hand, womit sie spielen können).

- **SB 4 Egozentrische Selbstgefälligkeit:**

Kinder und Jugendliche mit hohen Werten in dieser Skala zeigen folgende Eigenschaften:

- Sie möchten beachtet werden und fordern durch ihr Verhalten Beachtung heraus.
- Sie sind der Meinung, mehr zu wissen, mehr zu besitzen und mehr erlebt zu haben als die anderen.
- Sie haben von sich eine bessere Meinung als von den anderen (z.B. bezeichnen sie vieles, was die Lehrer in der Schule sagen, als falsch; sie sagen, viele Leute, die sie kennen, seien ziemlich dumm).
- Sie demonstrieren gerne ihre Stärke.

Neben der Interpretation der einzelnen Primärdimensionen steht ein übergeordneter Faktor (Faktor zweiter Ordnung) „F-IIO-1: (Derb-draufgängerische) Ich-Durchsetzung

versus (sensible) Selbstbeherrschung“, zusammengesetzt aus folgenden Primärdimensionen, für die Interpretation zur Verfügung (s. Tabelle 17):

Tabelle 17: *Faktor zweiter Ordnung PFK 9-14*

VS 2:	Fehlende Willenskontrolle
MO 1:	Bedürfnis nach Ich-Durchsetzung, Aggression und Opposition
MO 5 (-):	Neigung zu Gehorsam und Abhängigkeit gegenüber Erwachsenen
MO 6:	Maskulinität der Einstellung
SB 3:	Selbsterleben von Impulsivität
SB 4:	Egozentrische Selbstgefälligkeit

Somit ergibt sich für die Studie ein Fragebogen im Umfang von insgesamt 84 Items, diese werden mit Zustimmung oder Ablehnung beantwortet, oder teilweise mittels Vorzugswahl in Form von „Ich lese a) lieber Tiergeschichten oder b) lieber Wildwest-Geschichten“.

Beispiel-Items:

	Stimmt	Stimmt nicht
Ich freue mich über den Erfolg anderer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kinder sollen Vater, Mutter oder Erzieher gehorchen, ohne zu widersprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Die Reliabilitäten der einzelnen Skalen des PFK 9-14 werden in Tabelle 18 dargestellt.

Tabelle 18: *Reliabilitäten der Primärskalen (Interne Konsistenz nach Cronbach) (Seitz & Rausche, 2004, S.58)*

Primärskalen	Cronbachs Alpha
VS 2	.719
MO 1	.751
MO 4	.731
MO 5	.738
MO 6	.762
SB 3	.664
SB 4	.627

3.3.4 EAS Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen (Petermann & Petermann, 2000b)

Der Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen bei Kindern (EAS) dient der Erfassung und Differenzierung von kind- und situationsspezifischen aggressiven Verhaltensweisen. Es wird ein differenziertes individuelles Reaktionsprofil ermittelt, das darüber Auskunft gibt, gegen wen sich aggressives Verhalten richtet, wie, mit welchem Intensitätsgrad und in welchem Umweltbereich es sich äußert. Des Weiteren werden Informationen über das Ausmaß prosozialer Verhaltensweisen erhoben. Der EAS ist für die Altersstufe 9 bis 12,11 Jahre konzipiert und liegt in den geschlechtsspezifischen Versionen EAS-J für Jungen und EAS-M für Mädchen vor. Das Verfahren beinhaltet 22

Items, die konkrete Beschreibungen von Situationen enthalten, in denen alltägliche Konflikte in der Schule, im Elternhaus und im Freizeitbereich dargestellt werden. Bei diesen Konfliktsituationen, die jeweils durch ein Bild kindgerecht veranschaulicht werden, handelt es sich um Aggressionen zwischen Kindern, aber auch gegen die eigene Person und Objekte. Der Situationsbeschreibung folgen jeweils drei Reaktionsmöglichkeiten (eine sozial erwünschte und zwei sozial unerwünschte), für eine dieser Möglichkeiten muss sich das Kind entscheiden, und zwar im Hinblick darauf, welches Verhalten es selbst in einer solchen Situation am wahrscheinlichsten realisieren würde. Man kann demnach bei der Auswertung zwischen folgenden Umweltbereichen differenzieren, in denen aggressives Verhalten auftritt. Es wird zwischen dem Sozialverhalten zu Hause, in der Schule oder in der Freizeit, und zwar außerhalb des Elternhauses, unterschieden.

Neben den einzelnen Umweltbereichen kann auch ein Summenwert berechnet werden, der sich aus der Addition der aggressiven Reaktionen (von leicht aggressiven bis schwer aggressiven Reaktionen) ergibt, dieser Gesamtscore wird in T-Werten angegeben

Beispiel-Item:

13

Ich gehe in die Spielstraße bei uns in der Nähe.
Meistens treffe ich dort einige Mädchen, die ich kenne.
Heute sind auch ein paar aus meiner Klasse dabei. Ich frage,
ob ich Federball mitspielen kann. Sie sagen, daß sie schon genug
seien und außerdem würde ich sowieso immer daneben treffen.



- ☐ Ich schaue den anderen beim Federballspiel zu, obwohl sie mich ärgerten.
- ☐ Mit einem Stock mache ich an den Gartenzäunen und Toren einen großen Lärm.
- ☐ Auf dem Nachhauseweg brülle ich so laut ich kann ein unanständiges Lied.

Der EAS-J und EAS-M weisen laut Handanweisung von Petermann und Petermann (2000b) eine sehr hohe Reliabilität auf. Die Reliabilität nach Cronbachs Alpha (interne Konsistenz) beträgt beim EAS-J .87 und liegt bei der Version für Mädchen bei .86.

3.3.5 ALS Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche (Schauder, 1996)

Die Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche (ALS) stellt ein Verfahren zur Messung des Selbstwertgefühls dar und eignet sich zur Anwendung im Altersbereich von 8,00 bis 15,11 Jahren. Das vorliegende Verfahren soll durch die

Methode der Selbstverbalisation Art und Ausmaß des Selbstwertgefühls differenziert bestimmen.

Der Fragebogen umfasst 18 werthaltige Selbstschilderungen aus dem Alltag von Kindern, wobei jeweils neun der Beschreibungen positiv bzw. negativ formuliert sind. Es wurden aus diesem Verfahren folgende zwei Skalen, die für die Fragestellung relevant sind, entnommen: „In der Schule“ und „In der Hortgruppe“. Die 18 Items sind für diese beiden Verhaltensbereiche Schule und Hort jeweils inhaltlich gleich formuliert und werden parallel nebeneinander dargestellt.

Die Beantwortung wird jeweils unter der betreffenden Aussage mittels einer fünfstufigen Skala in Form von Kästchen mit den Abstufungen „Deutliches Nein“, „Eher Nein“, „Unentschieden“, „Eher Ja“ und „Deutliches Ja“ vorgegeben.

Beispiel-Items:

In der SCHULE

In der Schule habe ich manchmal Angst, Fehler zu machen.

--	-	O	+	++
----	---	---	---	----

In der Schule fühle ich mich immer sehr wohl.

--	-	O	+	++
----	---	---	---	----

In der HORTGRUPPE

In meiner Hortgruppe habe ich manchmal Angst, Fehler zu machen.

--	-	O	+	++
----	---	---	---	----

In meiner Hortgruppe fühle ich mich immer sehr wohl.

--	-	O	+	++
----	---	---	---	----

Zur Ermittlung der Retest-Reliabilität wurde der Fragebogen im Abstand von drei bis vier Wochen einer zufälligen Auswahl von Kindern zur erneuten Bearbeitung vorgelegt, diese liegt für die Schulversion bei .74. Die innere Konsistenz beträgt für die Schulversion .82 (Schauder, 1996).

3.3.6 Rechte und Pflichten

Weiters erhalten die Kinder einen Fragebogen, der deren Wissensstand über allgemeingültige Regeln, gesetzliche Bestimmungen und die UNICEF Kinderrechte überprüfen soll. Dieser Fragebogen wurde auf Grundlage der zu vermittelnden Inhalte des Moduls 4 erstellt.

Beispiel-Items:

	+	-	?
Wenn ein Erwachsener dabei ist, darf man bei „Rot“ über die Straße gehen.			
Meine Mutter darf in meinen Sachen stöbern, mein Tagebuch oder Briefe lesen, wenn ich in der Schule bin, damit sie besser Bescheid über mich weiß.			
	JA	NEIN	?
Lukas hat beim Geschirrspüler einräumen einen Teller fallen lassen. Seine Mutter ärgert sich sehr darüber, da es das teure Geschirr war. Sie gibt Lukas eine Ohrfeige, außerdem bekommt er Hausarrest. Darf seine Mutter das?			

Die Reliabilitätsanalyse führte zu einem Cronbach Alpha, das bei .692 liegt.

3.3.7 Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen, die deutsche Bearbeitung Teachers's Report Form (TRF) der Child Behavior Checklist (Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist, 1994)

Die Hortpädagoginnen erhalten zusätzlich zu einem kurzen Interview eine gekürzte Version des „Lehrerfragebogens über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen (TRF)“.

Dieser Fragebogen erfasst das Urteil von Lehrerinnen über Kompetenzen, Verhaltensauffälligkeiten und emotionale Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen im Alter von 5 bis 18 Jahren. Das Verfahren wurde im Rahmen der Evaluationsstudie eingesetzt, um die Beurteilungen der Hortpädagoginnen von einem Kind mit den jeweiligen Selbsteinschätzungen des Kindes in Beziehung zu setzen. Pro Kind werden etwa zehn Minuten in Anspruch genommen. Es gibt eine Version für Schüler und eine für Schülerinnen.

Der Fragebogen umfasst zunächst allgemeine Angaben zum Kind, weiters werden die Kompetenzen des Kindes ermittelt. Der zweite Teil des Verfahrens besteht aus Items, in denen Verhaltensauffälligkeiten, emotionale Auffälligkeiten und körperliche Beschwerden beschrieben werden. Die Hortpädagoginnen sollen auf einer dreistufigen Skala einschätzen, wie häufig diese Probleme bei jedem einzelnen Kind innerhalb der letzten zwei Monate aufgetreten sind (siehe Beispiel-Item). Für die Beantwortung der

Fragestellung wurden einige Items modifiziert. Die Skala „schizoid/zwanghaft“ wurde nicht vorgegeben.

Beispiel-Item:

0 = nicht zutreffend

1 = etwas oder manchmal zutreffend

2 = genau oder häufig zutreffend

Ist roh oder gemein zu anderen oder schüchtert sie ein.	0	1	2
---	---	---	---

Folgende Tabelle zeigt die Ergebnisse der Reliabilitätsanalysen der einzelnen Skalen.

Tabelle 19: *Reliabilitäten der Skalen des TRF*

Skalen	Cronbachs Alpha
Verhaltenskompetenzen	.80
Internalisierende Störungen	.88
Sozialer Rückzug	.77
Körperliche Beschwerden	.78
Angst/Depressivität	.85
Externalisierende Störungen	.96
Delinquentes Verhalten	.74
Aggressives Verhalten	.96
Soziale Probleme	.81
Aufmerksamkeitsstörungen	.91
Gesamtauffälligkeit	.96

3.3.8 *Reihenfolge der Testvorgabe*

Die oben beschriebenen Testverfahren wurden den Kindern zu beiden Testzeitpunkten in folgender Reihenfolge vorgelegt:

1. FEESS 1-2 bzw. FEESS 3-4
2. PFK 9-14
3. EAS-M bzw. EAS-J
4. ALS
5. Rechte und Pflichten

Diese Reihenfolge der einzelnen Messinstrumente wurde aus motivationsförderlichen Gesichtspunkten gewählt. Zum Beginn der Testung wurde der kurze FEESS vorgegeben, danach folgte der umfangreichste Fragebogen, der PFK 9-14. Der EAS, der mittels kindgerechter Abbildungen eine Abwechslung darstellt, wurde im Anschluss vorgegeben. Danach folgten noch die ALS, sowie abschließend der Fragebogen „Rechte und Pflichten“. Die Kinder erhielten nach Beendigung der Testung von den Testleitern eine kleine Belohnung für deren Teilnahme. Mit den Hortpädagoginnen wurde jeweils ein kurzes Interview über die derzeitige Situation im Hort, über Konfliktursachen und Verhaltensweisen der Kinder durchgeführt. Im Anschluss daran erhielten diese die „Lehrerfragebögen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen“, die für jedes Kind einzeln auszufüllen sind.

Das nächste Kapitel beinhaltet all jene Ergebnisse, die für die Thematik „Selbstwert und Selbstkonzept“ von Interesse sind und mit diesem in Zusammenhang gebracht werden können. Aufgrund dessen werden hierbei die Ergebnisse aus dem TRF nicht näher dargestellt, da es sich um Fremdeinschätzungen der Hortpädagoginnen handelt, die sich nicht direkt auf die Beurteilung des Selbstwertes der Kinder beziehen und daher eher wenig Informationsgehalt liefern.

4 Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Evaluation dargestellt und im Anschluss hinsichtlich der Auswirkungen auf das Selbstkonzept und den Selbstwert analysiert.

Die Auswertung der Daten erfolgt bezüglich mehrerer Aspekte, zuerst wird die Auswertung der Ergebnisse des Vergleiches zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe dargestellt. Danach wird das Design der Untersuchung berücksichtigt, indem die Gesamtstichprobe in folgende vier Gruppen unterteilt wird: Versuchsgruppe mit und ohne Kontrollgruppe im Hort, sowie in Kontrollgruppe mit und ohne Versuchsgruppe im selben Hort. Dies geschieht aufgrund der Möglichkeit, dass im Hortbetrieb ein Austausch zwischen den Kindern der einzelnen Gruppen stattfindet und Kinder der Kontrollgruppe indirekt von dem Gewaltpräventionsprogramm beeinflusst werden können. Weiters werden die einzelnen Horte genauer analysiert, indem die Auswertung für jeden Standort durchgeführt wird.

Die Ergebnisdarstellung beinhaltet all jene Skalen, die für die Thematik relevant sind, mit dieser in Zusammenhang stehen und möglicherweise Aufschluss über den Selbstwert und das Selbstkonzept der Kinder geben können.

Um ein globales Bild der Ergebnisse der gesamten Fragebogenbatterie zu erhalten, wird auf die Diplomarbeit meiner Kollegin Corinna Geppert verwiesen. In ihrer Arbeit werden all jene relevanten Skalen, die in Verbindung zu sozialer Kompetenz stehen, näher analysiert und dargestellt.

Die Auswertung der Daten erfolgte mittels des Programms SPSS 11.5 für Windows, wobei folgende Verfahren zum Einsatz gekommen sind: Kreuztabellen mit Chi-Quadrat-Test, Wilcoxon-Test, T-Test mit abhängigen Stichproben und die Varianzanalyse mit Messwiederholung.

Zur Überprüfung der Voraussetzungen kamen weiters folgende Verfahren zum Einsatz: Kolmogorov-Smirnov-Test zur Überprüfung der Normalverteilung, Levene-Test zur Überprüfung der Gleichheit der Varianzen, Reliabilitätsanalysen.

4.1 PFK 9-14

4.1.1 Vergleich Versuchs- und Kontrollgruppe

Die Tabelle 20 gibt einen Überblick über die Mittelwerte der beiden relevanten Skalen (SB3 und SB4) aus dem PFK 9-14 für beide Gruppen (VG und KG) zu beiden Testzeitpunkten (t1 und t2). Die Ergebnisse werden in T-Werten angegeben. Als Durchschnitt gilt dafür der Bereich zwischen 43 und 57.

Tabelle 20: PFK 9-14 Mittelwerte und Standardabweichungen t1/t2

	Versuchsgruppe		Kontrollgruppe	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
SB3 t1	55,50	10,208	55,32	7,585
SB3 t2	56,45	9,648	56,60	9,353
SB4 t1	52,68	10,875	53,04	10,186
SB4 t2	53,55	9,929	52,46	8,333

Es zeigt sich, dass die Mittelwerte, die sich alle im Normalbereich befinden, sowohl in der Kontroll- als auch in der Versuchsgruppe ähnlich sind und zwischen den beiden Testzeitpunkten in den Skalen eher geringe Mittelwertsunterschiede feststellbar sind.

Um nun zu überprüfen, ob sich bei den Kindern die Skalen aus dem PFK 9-14 über die zwei Messzeitpunkte verändert haben, wird die Varianzanalyse mit Messwiederholung angewendet. Die Voraussetzungen für dieses Verfahren wurden geprüft und können angenommen werden (siehe Anhang). Im Folgenden werden die Ergebnisse dargestellt.

Der Levene-Test prüft, ob zwischen den Varianzen der Skalen statistisch signifikante Unterschiede bestehen. Dieser führt in der Skala „SB4 t2“ zu einem signifikanten Ergebnis von 0,035. Somit kann man hierbei nicht von homogenen Varianzen ausgehen, zur Interpretation der Skala „SB4“ wird somit beim Vergleich der beiden Gruppen (VG/KG) die Signifikanzschranke von 0,01 angenommen.

Tabelle 21: *Test der Innersubjektkontraste PFK 9-14*

		<i>df</i>	<i>F</i>	<i>Signifikanz</i>
Zeit	SB3	1	1,015	,316
	SB4	1	,011	,916
Zeit*Gruppe	SB3	1	,022	,884
	SB4	1	,290	,592

Das Ergebnis des Tests der Innersubjektkontraste, das in Tabelle 21 dargestellt ist, zeigt in beiden Skalen keine signifikante Veränderung über die Zeit. Die Wechselwirkung von Zeit und Gruppe weist ebenfalls kein signifikantes Ergebnis auf.

Tabelle 22: *Test der Zwischensubjekteffekte PFK 9-14*

		<i>df</i>	<i>F</i>	<i>Signifikanz</i>
Gruppe	SB3	1	,000	,991
	SB4	1	,057	,813

Der Test der Zwischensubjekteffekte macht deutlich, dass sich die beiden Gruppen (VG und KG) in ihren Mittelwerten nicht signifikant voneinander unterscheiden. Ein Effekt der Gruppe ohne Berücksichtigung der Zeit konnte somit nicht nachgewiesen werden (s. Tabelle 22).

4.1.2 Vergleich des 4-Gruppen-Designs

Weiters wurde für die relevanten Skalen überprüft, ob innerhalb der drei Kontrollgruppen, die in Horten angesiedelt sind, in denen das Gewaltpräventionstraining mit den Versuchsgruppen durchgeführt wurde, indirekte Auswirkungen feststellbar sind. Es erfolgt nun die Darstellung der Ergebnisse, die diese spezielle Unterteilung beinhaltet.

In diesem Zusammenhang wurde die Gesamtstichprobe in folgende vier Gruppen unterteilt, wie aus Tabelle 23 hervorgeht:

Tabelle 23: *Aufteilung der Gruppen unter Berücksichtigung des Untersuchungsdesigns*

Gruppen	Bezeichnung	N
Versuchsgruppen ohne Kontrollgruppe im Hort	VG I	25
Versuchsgruppen mit Kontrollgruppe im selben Hort	VG II	21
Kontrollgruppen ohne Versuchsgruppe im Hort	KG I	25
Kontrollgruppen mit Versuchsgruppe im selben Hort	KG II	23

Die Tabelle 24 gibt einen Überblick über die Mittelwerte der beiden Skalen des PFK 9-14 für die vier Gruppen zu beiden Testzeitpunkten (t1/t2).

Tabelle 24: *PFK 9-14 Mittelwerte und Standardabweichung t1/t2 unter Berücksichtigung des Untersuchungsdesigns*

	VG I		VG II		KG I		KG II	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
SB3 t1	58,14	8,884	53,09	10,917	57,76	7,172	52,88	7,322
SB3 t2	55,24	9,214	57,57	10,103	58,44	7,600	54,76	10,666
SB4 t1	53,29	12,301	52,13	9,640	55,56	8,362	50,52	11,334
SB4 t2	49,00	8,735	57,70	9,251	54,12	9,221	50,80	7,141

Um hierbei Unterschiede zwischen den Gruppen feststellen zu können, wird die Varianzanalyse mit Messwiederholung angewendet. Im Folgenden werden die Ergebnisse für die relevanten Skalen dargestellt.

Tabelle 25: *Test der Innersubjektkontraste PFK 9-14 unter Berücksichtigung des Untersuchungsdesigns*

		<i>df</i>	<i>F</i>	<i>Signifikanz</i>
Zeit	SB3	1	,901	,345
	SB4	1	,001	,982
Zeit*Design	SB3	3	1,861	,142
	SB4	3	2,402	,073

Das Ergebnis des Tests der Innersubjektkontraste wird in der Tabelle 25 dargestellt und zeigt, dass weder über die Zeit noch über die Wechselwirkung von Zeit und Design signifikante Veränderungen innerhalb der Skalen eingetreten sind.

Tabelle 26: *Test der Zwischensubjekteffekte PFK 9-14 unter Berücksichtigung des Untersuchungsdesigns*

		<i>df</i>	<i>F</i>	<i>Signifikanz</i>
Design	SB3	3	1,528	,213
	SB4	3	2,430	,070

Der Test der Zwischensubjekteffekte in der Tabelle 26 macht deutlich, dass sich die vier Gruppen in ihren Mittelwerten nicht signifikant voneinander unterscheiden. Ein Effekt der Gruppe ohne Berücksichtigung der Zeit konnte somit nicht nachgewiesen werden.

4.1.3 *Vergleich zwischen den einzelnen Hortstandpunkten*

Weiters wurde geprüft, ob zwischen den einzelnen Horten Unterschiede in den Trainingseffekten feststellbar sind. Es wird daher erneut eine Varianzanalyse mit Messwiederholung durchgeführt. Die Voraussetzungen für dieses Verfahren wurden geprüft und können angenommen werden.

Tabelle 27: *Test der Innersubjektkontraste PFK 9-14 unter Berücksichtigung der einzelnen Horte*

		<i>df</i>	<i>F</i>	<i>Signifikanz</i>
Zeit	SB3	1	,906	,344
	SB4	1	,043	,837
Zeit*Hort	SB3	11	,882	,561
	SB4	11	2,541	,008

Das Ergebnis des Tests der Innersubjektkontraste (s. Tabelle 27) zeigt innerhalb der Skalen keine signifikante Veränderungen über die Zeit hinweg, wohingegen die Wechselwirkung von Zeit und Hort in der Skala SB4 ein signifikantes Ergebnis aufweist.

Tabelle 28: *Test der Zwischensubjekteffekte PFK 9-14 unter Berücksichtigung der einzelnen Horte*

		<i>df</i>	<i>F</i>	<i>Signifikanz</i>
Hort	SB3	11	1,565	,125
	SB4	11	1,485	,153

Der Test der Zwischensubjekteffekte macht deutlich, dass sich unabhängig von der Zeit die einzelnen Horte in ihren Mittelwerten nicht signifikant voneinander unterscheiden (s. Tabelle 28).

Im Folgenden wird die signifikante Wechselwirkung von Zeit und Hort der Skala SB4 in den einzelnen Horten genauer analysiert.

Tabelle 29: Wechselwirkungen Zeit mal Hort PFK 9-14 SB4

<i>Hort</i>	<i>Zeit</i>	<i>M</i>	<i>SE</i>
1 VG	1	54,625	3,561
	2	62,250	2,993
2 VG	1	51,300	3,185
	2	47,300	2,677
3 KG	1	59,857	3,807
	2	56,857	3,200
4 VG	1	50,000	3,807
	2	58,286	3,200
5 VG	1	63,333	4,112
	2	46,500	3,456
6 KG	1	52,778	3,357
	2	52,444	2,822
7 VG	1	51,500	3,561
	2	52,625	2,993
8 KG	1	55,000	3,357
	2	53,667	2,822
9 VG	1	44,200	4,504
	2	55,400	3,786
10 KG	1	54,500	3,561
	2	50,000	2,993
40 KG	1	48,000	3,561
	2	53,250	2,993
70 KG	1	49,222	3,357
	2	49,333	2,822

Die Werte aus der Skala SB4 „Egozentrische Selbstgefälligkeit“ (s. Tabelle 29) haben sich in folgenden Horten vom ersten zum zweiten Testzeitpunkt hin vergrößert: innerhalb drei Versuchsgruppen (Hort 1 in der Kleinen Sperlgasse, Hort 4 in der Hartlgasse und

Hort 9 in der Wurmbrandgasse) und einer Kontrollgruppe (Hort 40 in der Hartlgasse). Dieser Anstieg deutet inhaltlich auf eine Verschlechterung in diesem Bereich, wobei sich die Werte in zwei dieser Horte im Normalbereich befinden.

Im Hort 1 (Kleine Sperlgasse) und im Hort 4 (Hartlgasse) zeigt sich beim zweiten Testzeitpunkt ein überdurchschnittlicher Wert in der Skala „Egozentrische Selbstgefälligkeit“. Die anderen Horte weisen einen Rückgang der Werte auf, wobei hierbei besonders die Versuchsgruppe in der Vorgartenstraße 71 (Hort 5) mit einem deutlichen Unterschied zwischen beiden Messzeitpunkten auffällt.

Die nachfolgende Abbildung 1 veranschaulicht diese Veränderungen innerhalb der Horte über die beiden Testzeitpunkte.

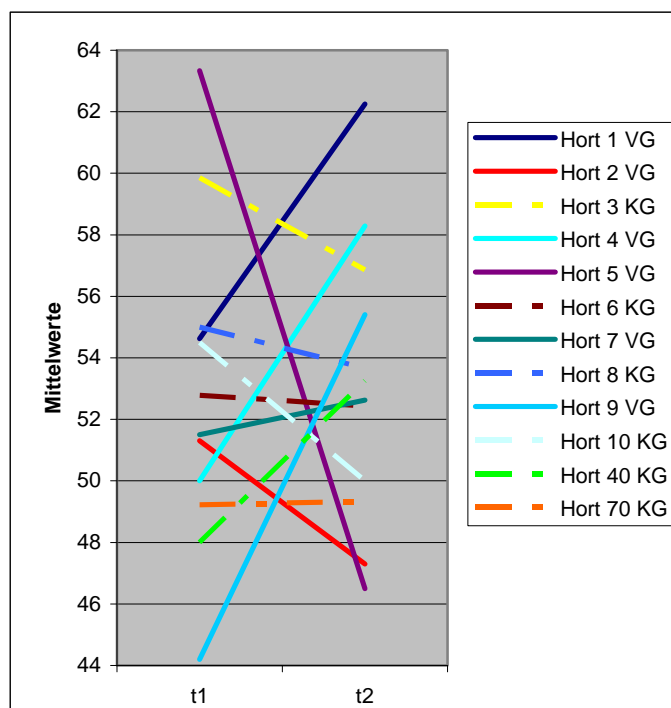


Abbildung 1: PFK 9-14 SB4 Wechselwirkung Zeit mal Hort

Zwischen den einzelnen Horten können mittels paarweiser Vergleiche ebenso signifikante Unterschiede festgestellt werden, diese werden im folgenden Abschnitt für die einzelnen Skalen dargestellt.

Tabelle 30: *Paarweiser Vergleich der Horte PFK 9-14 SB3*

<i>(I) Hort</i>	<i>(J) Hort</i>	<i>Mittlere Differenz (I-J)</i>	<i>SE</i>	<i>Signifikanz</i>
4	1	-8,536	3,727	,025
	3	-9,214	3,850	,019
	6	-7,341	3,629	,046
10	1	-10,000	3,601	,007
	2	-6,850	3,416	,048
	3	-10,679	3,727	,005
	5	-9,083	3,889	,022
	6	-8,806	3,499	,014
	8	-7,472	3,499	,036
	40	-8,750	3,601	,017

Zwei Horte, nämlich die Versuchsgruppe der Hartlgasse (Hort 4) und die Kontrollgruppe der Kleinen Sperlgasse (Hort 10), unterscheiden sich in der Skala SB3 „Selbsterleben von Impulsivität“ von anderen Horten in signifikanter Weise, wie Tabelle 30 veranschaulicht.

Die Versuchsgruppe weist Unterschiede zu zwei anderen Kontrollgruppen und einer Versuchsgruppe auf. Die Kontrollgruppe ist aufgrund der negativen Differenzen von

sieben unterschiedlichen Horten (VG und KG) abzuheben. Die Kinder dieser beiden Gruppen weisen demnach niedrigere Werte in der Skala „Selbsterleben von Impulsivität“ im Vergleich zu den oben stehenden Horten auf.

Tabelle 31: *Paarweiser Vergleich der Horte PFK 9-14 SB4*

<i>(I) Hort</i>	<i>(J) Hort</i>	<i>Mittlere Differenz (I-J)</i>	<i>SE</i>	<i>Signifikanz</i>
1	2	8,888	3,396	,011
	9	8,638	4,081	,037
	40	7,812	3,579	,032
	70	9,160	3,478	,010
3	2	8,807	3,528	,015
	9	8,557	4,192	,044
	40	7,732	3,705	,040
	70	9,079	3,608	,014

In der Skala SB4 „Egozentrische Selbstgefälligkeit“ unterscheiden sich die Versuchsgruppe der Kleinen Spiergasse (Hort 1) und die Kontrollgruppe der Dietmayergasse (Hort 3) von jeweils vier anderen Horten in signifikanter Weise, was anhand der Tabelle 31 erkennbar ist. Hierbei handelt es sich um zwei Versuchsgruppen (Hort 2 und 9) und zwei Kontrollgruppen mit VG im selben Hort (Hort 40 und 70). Anhand der mittleren Differenzen erkennt man, dass die Kinder, die sich in den beiden Horten (Hort 1 und 3) befinden, höhere Werte im Bereich der egozentrischen Selbstgefälligkeit als die der anderen Horte aufweisen.

4.2 ALS

4.2.1 Vergleich Versuchs- und Kontrollgruppe

Die ALS dient der Erfassung des Selbstwertgefühls in Bezug auf die beiden Verhaltensbereiche „Schule“ und „Hort“. Im folgenden Abschnitt werden zuerst die Ergebnisse der Schule und im Anschluss die des Hortes dargestellt.

Die Tabelle 32 gibt einen Überblick über die Mittelwerte des ALS Schule für beide Gruppen (VG und KG) zu beiden Testzeitpunkten (t1 und t2).

Tabelle 32: *ALS Schule Mittelwerte und Standardabweichungen t1/t2*

	Versuchsgruppe		Kontrollgruppe	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
ALS Schule t1	53,64	12,238	53,57	12,395
ALS Schule t2	54,98	12,834	53,16	12,659

Die Mittelwertsunterschiede sind sowohl in der Versuchs- als auch in der Kontrollgruppe gering.

Um in weiterer Folge zu überprüfen, ob sich bei den Kindern das Selbstwertgefühl in Bezug auf die Schule über die zwei Messzeitpunkte signifikant verändert hat, wird die Varianzanalyse mit Messwiederholung angewendet. Die Voraussetzungen für dieses Verfahren wurden geprüft und können angenommen werden (siehe Anhang). Im Folgenden werden die Ergebnisse der Varianzanalyse für abhängige Stichproben beim ALS dargestellt.

Tabelle 33: *Test der Innersubjektkontraste ALS Schule*

	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>Signifikanz</i>
Zeit	1	,150	,699
Zeit*Gruppe	1	,100	,753

Das Ergebnis des Tests der Innersubjektkontraste, das in Tabelle 33 dargestellt wird, zeigt, dass weder über die Zeit noch über die Wechselwirkung von Zeit und Gruppen signifikante Veränderungen in Bezug auf das Selbstwertgefühl eingetreten sind.

Tabelle 34: *Test der Zwischensubjekteffekte ALS Schule*

	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>Signifikanz</i>
Gruppe	1	1,124	,292

Der Test der Zwischensubjekteffekte aus Tabelle 34 belegt, dass sich die beiden Gruppen (VG und KG) in ihren Mittelwerten nicht signifikant voneinander unterscheiden. Ein Effekt der Gruppe ohne Berücksichtigung der Zeit konnte somit nicht nachgewiesen werden.

Um nun weiters das Selbstwertgefühl der Kinder in Bezug auf den Hort über die zwei Messzeitpunkte zu analysieren, werden in Tabelle 35 die Mittelwerte dargestellt.

Tabelle 35: *ALS Hort RW Mittelwerte und Standardabweichungen t1/t2*

	Versuchsgruppe		Kontrollgruppe	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
ALS Hort t1	14,11	11,003	11,35	10,931
ALS Hort t2	12,61	12,61	10,58	12,243

In beiden Gruppen zeigt die Tabelle 35 einen Rückgang der Mittelwerte vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt. Ob dieser Unterschied zu einem signifikanten Ergebnis führt, soll mittels Wilcoxon-Test festgestellt werden (Daten nicht intervallskaliert).

Tabelle 36: *Wilcoxon-Test ALS Hort RW*

	Versuchsgruppe		Kontrollgruppe	
	<i>Z</i>	<i>Asymptotische</i>	<i>Z</i>	<i>Asymptotische</i>
		<i>Signifikanz</i>		<i>Signifikanz</i>
		<i>(2-seitig)</i>		<i>(2-seitig)</i>
ALS Hort t1-t2	-1,151	,250	-,254	,800

Die Ergebnisse des Wilcoxon-Tests auf dem alpha-korrigierten Signifikanzniveau von 0,025 zeigen weder in der Versuchs- noch in der Kontrollgruppe signifikante Veränderungen in Bezug auf das Selbstwertgefühl im Hort (s. Tabelle 36).

4.2.2 *Vergleich des 4-Gruppen-Designs*

Aufgrund des Evaluationsdesigns, indem drei der sechs Kontrollgruppen aus Horten stammen, in denen sich auch die Versuchsgruppen befinden, erfolgt nun eine Ergebnisdarstellung, die diese spezielle Unterteilung berücksichtigt. Die Gesamtstichprobe wurde aus diesem Grund in vier Gruppen unterteilt (s. Tabelle 23).

Die Tabelle 37 gibt einen Überblick über die Mittelwerte der Skala ALS Schule für die vier Gruppen zu beiden Testzeitpunkten.

Tabelle 37: *ALS Schule Mittelwerte und Standardabweichung t1/t2 unter Berücksichtigung des Untersuchungsdesigns*

	VG I		VG II		KG I		KG II	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
ALS t1	55,76	8,642	56,13	13,923	52,12	9,089	54,40	14,526
ALS t2	52,62	12,298	57,13	13,202	53,72	12,208	52,60	13,323

Um bei der ALS Schule Unterschiede innerhalb der vier Gruppen feststellen zu können, wird die Varianzanalyse mit Messwiederholung angewendet. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Skala Schule dargestellt.

Tabelle 38: *Test der Innersubjektkontraste ALS Schule unter Berücksichtigung des Untersuchungsdesigns*

	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>Signifikanz</i>
Zeit	1	,177	,675
Zeit*Design	3	,646	,587

Das Ergebnis des Tests der Innersubjektkontraste, das in der Tabelle 38 dargestellt wird, zeigt keine signifikanten Veränderungen über die Zeit hinweg, ebenso weist die Wechselwirkung von Zeit und Design kein signifikantes Ergebnis auf.

Tabelle 39: *Test der Zwischensubjekteffekte ALS Schule unter Berücksichtigung des Untersuchungsdesigns*

	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>Signifikanz</i>
Design	3	,585	,626

Tabelle 39 veranschaulicht das Ergebnis des Tests der Zwischensubjekteffekte. Dies macht deutlich, dass sich die vier Gruppen in ihren Mittelwerten nicht signifikant voneinander unterscheiden. Ein Effekt der Gruppe ohne Berücksichtigung der Zeit konnte somit nicht nachgewiesen werden.

Um die differentielle Wirkung des Programms innerhalb der Skala „Hort“ analysieren zu können, wurden für die vier Gruppen (VG, VG im Hort mit einer KG, KG und KG im Hort mit einer VG) Wilcoxon-Tests durchgeführt, da die Daten nicht intervallskaliert sind.

Tabelle 40 gibt einen Überblick über die Mittelwerte der Skala ALS Hort für die vier Gruppen zu beiden Testzeitpunkten.

Tabelle 40: *ALS Hort RW Mittelwerte und Standardabweichung t1/t2 unter Berücksichtigung des Untersuchungsdesigns*

	VG I		VG II		KG I		KG II	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
ALS t1	12,89	10,966	15,38	11,111	10,15	8,137	12,56	13,204
ALS t2	11,43	11,474	13,70	14,480	9,08	11,975	12,08	12,566

In allen vier Gruppen zeigt sich ein Rückgang der Mittelwerte vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt. Ob die Unterschiede nun zu signifikanten Ergebnissen führen, soll mittels Wilcoxon-Test überprüft werden.

Tabelle 41: *Wilcoxon-Test ALS Hort RW unter Berücksichtigung des Untersuchungsdesigns*

	VG I		VG II	
	Z	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Z	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
ALS t1- t2	-1,389	1,65	-,335	,738
	KG I		KG II	
ALS t1- t2	-,135	,893	-,129	,898

Die Ergebnisse des Wilcoxon-Tests, die in Tabelle 42 dargestellt werden, zeigen auf dem alpha-korrigierten Signifikanzniveau von 0,0125 in keiner der vier Gruppen signifikante Veränderungen in Bezug auf das Selbstwertgefühl der Kinder im Hort.

4.2.3 Vergleich zwischen den einzelnen Hortstandpunkten

Zudem wurde geprüft, ob zwischen den einzelnen Hortstandpunkten Unterschiede in den Trainingseffekten feststellbar sind. Es wurde daher für die Skala „Schule“ eine Varianzanalyse mit Messwiederholung durchgeführt. Die Voraussetzungen für dieses Verfahren wurden geprüft und können angenommen werden.

Tabelle 42: *Test der Innersubjektkontraste ALS Schule unter Berücksichtigung der einzelnen Horte*

	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>Signifikanz</i>
Zeit	1	,064	,801
Zeit*Hort	11	,878	,565

Das Ergebnis des Tests der Innersubjektkontraste zeigt, dass weder über die Zeit noch über die Wechselwirkung von Zeit und Horte signifikante Veränderungen in Bezug auf das Selbstwertgefühl eingetreten sind (s. Tabelle 42).

Tabelle 43: *Test der Zwischensubjekteffekte ALS Schule unter Berücksichtigung der einzelnen Horte*

	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>Signifikanz</i>
Hort	11	1,488	,152

Der Test der Zwischensubjekteffekte wird in Tabelle 43 dargestellt und belegt, dass sich die einzelnen Horte in ihren Mittelwerten nicht signifikant voneinander unterscheiden. Ein Effekt der Horte ohne Berücksichtigung der Zeit konnte somit nicht nachgewiesen werden.

Für die Skala „Hort“ wurden ebenfalls Auswertungen über alle Horte getätigt. Da diese Skala jedoch keine Intervallskala aufweist, wurde für jeden Hort einzeln ein Wilcoxon-Test berechnet. Auf einem alpha-korrigierten Signifikanzniveau von 0,004 gab es hierbei keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den einzelnen Hortstandpunkten, was in Tabelle 44 ersichtlich ist.

Tabelle 44: *Wilcoxon-Test ALS Hort unter Berücksichtigung der einzelnen Horte*

<i>Hort</i>	<i>Z</i>	<i>Asymptotische</i>
		<i>Signifikanz</i> <i>(2-seitig)</i>
1	-1,262	,207
2	-1,955	,051
3	-1,023	,306
4	-,507	,612
5	,000	1,000
6	-,178	,858
7	-,491	,623
8	-,653	,514
9	-,405	,686
10	-,211	,833
40	-1,192	,233
70	-1,260	,208

4.3 FEES

4.3.1 Vergleich Versuchs- und Kontrollgruppe

Die Tabelle 45 gibt einen Überblick über die Mittelwerte der Skala „Soziale Integration“ für beide Gruppen (VG und KG) zu beiden Testzeitpunkten (t1 und t2):

Tabelle 45: *FEESS Mittelwerte und Standardabweichungen t1/t2*

	Versuchsgruppe		Kontrollgruppe	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Soziale Integration t1	48,18	10,056	47,98	9,898
Soziale Integration t2	49,07	11,693	49,46	10,955

Bei genauer Betrachtung der Mittelwerte der Skala „Soziale Integration“ zeigt sich, dass diese in beiden Gruppen leicht angestiegen sind. Um zu überprüfen, ob sich die Skala über die zwei Messzeitpunkte signifikant verändert hat, wird die Varianzanalyse mit Messwiederholung angewendet. Die Voraussetzungen für dieses Verfahren wurden geprüft und können angenommen werden (siehe Anhang). Im Folgenden werden die Ergebnisse der Varianzanalyse für abhängige Stichproben beim FEESS dargestellt.

Tabelle 46: *Test der Innersubjektkontraste beim FEESS*

	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>Signifikanz</i>
Zeit	1	,923	,339
Zeit*Gruppe	1	,058	,815

Die Ergebnisse des Tests der Innersubjektkontraste zeigen, dass weder über die Zeit noch über die Wechselwirkung von Zeit und Gruppen signifikante Veränderungen in der Skala „Soziale Integration“ eingetreten sind (s. Tabelle 46).

Tabelle 47: *Test der Zwischensubjekteffekte beim FEESS*

	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>Signifikanz</i>
Gruppe	1	,003	,959

Auch mittels des Tests der Zwischensubjekteffekte ergibt sich zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe ohne Berücksichtigung des Zeitfaktors kein signifikanter Unterschied (s. Tabelle 47).

Die Ergebnisse des FEESs zeigen, dass innerhalb der Skala „Soziale Integration“ kaum Veränderungen zwischen den zwei Messzeitpunkten in den Gruppen stattgefunden haben. Es lassen sich leichte Anstiege der Werte in beiden Gruppen feststellen, die jedoch nicht signifikant sind.

4.3.2 Vergleich des 4-Gruppen-Designs

Aufgrund des Evaluationsdesigns, indem drei der sechs Kontrollgruppen aus Horten stammen, in denen sich auch die Versuchsgruppen befinden, erfolgt nun eine Ergebnisdarstellung, die diese spezielle Unterteilung berücksichtigt.

Die Tabelle 48 gibt einen Überblick über die Mittelwerte der Skala „Soziale Integration“ für die vier Gruppen zu beiden Testzeitpunkten (t1 und t2):

Tabelle 48: *FEESs Mittelwerte und Standardabweichungen unter Berücksichtigung des Untersuchungsdesigns*

	VG I		VG II		KG I		KG II	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
t1	47,81	10,586	48,52	9,774	46,80	8,912	49,16	10,850
t2	47,05	12,282	50,91	11,074	52,40	10,536	46,52	10,771

Um nun Unterschiede beim FEES innerhalb der vier Gruppen feststellen zu können, wird die Varianzanalyse mit Messwiederholung angewendet. Die Voraussetzungen für dieses Verfahren wurden geprüft und können angenommen werden.

Tabelle 49: *Test der Innersubjektkontraste FEES unter Berücksichtigung des Untersuchungsdesigns*

	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>Signifikanz</i>
Zeit	1	,916	,341
Zeit*Design	3	2,396	,073

Das Ergebnis des Tests der Innersubjektkontraste, das in Tabelle 49 ersichtlich ist, zeigt keine signifikante Veränderung über die Zeit hinweg. Die Wechselwirkung von Zeit und Design weist ebenso kein signifikantes Ergebnis auf.

Tabelle 50: *Test der Zwischensubjekteffekte FEES unter Berücksichtigung des Untersuchungsdesigns*

	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>Signifikanz</i>
Design	3	,408	,748

Der Test der Zwischensubjekteffekte (s. Tabelle 50) macht deutlich, dass sich die vier Gruppen in ihren Mittelwerten nicht signifikant voneinander unterscheiden. Ein Effekt der Gruppe ohne Berücksichtigung der Zeit konnte somit nicht nachgewiesen werden.

4.3.3 *Vergleich zwischen den einzelnen Hortstandpunkten*

Zudem wurde geprüft, ob zwischen den einzelnen Horten Unterschiede in den Trainingseffekten feststellbar sind. Es wurde daher eine Varianzanalyse mit Messwiederholung durchgeführt. Die Voraussetzungen für dieses Verfahren wurden

geprüft und können angenommen werden. Im Folgenden werden die Ergebnisse dargestellt.

Tabelle 51: *Test der Innersubjektkontraste FEES unter Berücksichtigung der einzelnen Horte*

	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>Signifikanz</i>
Zeit	1	1,451	,232
Zeit*Hort	11	1,560	,127

Das Ergebnis aus der Tabelle 51 des Tests der Innersubjektkontraste zeigt, dass weder über die Zeit noch über die Wechselwirkung von Zeit und den einzelnen Horten signifikante Veränderungen im Bereich der „Sozialen Integration“ eingetreten sind.

Tabelle 52: *Test der Zwischensubjekteffekte FEES unter Berücksichtigung der einzelnen Horte*

	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>Signifikanz</i>
Hort	11	2,389	,013

Der Test der Zwischensubjekteffekte belegt, dass sich die einzelnen Horte in ihren Mittelwerten unabhängig von der Zeit signifikant voneinander unterscheiden (s. Tabelle 52).

Im Folgenden werden daher mittels paarweiser Vergleiche die signifikanten Unterschiede zwischen den einzelnen Hortstandpunkten dargestellt.

Tabelle 53: *Paarweiser Vergleich der Horte FEES*

<i>(I) Hort</i>	<i>(J) Hort</i>	<i>Mittlere Differenz (I-J)</i>	<i>SE</i>	<i>Signifikanz</i>
7	1	13,062	4,075	,002
	2	9,238	3,865	,019
	3	10,759	4,218	,013
	4	11,259	4,218	,009
	9	19,287	4,646	,000
	10	11,688	4,075	,005
	40	11,875	4,075	,005
9	2	-10,050	4,463	,027
	5	-14,850	4,934	,003
	6	-12,156	4,545	,009
	7	-19,287	4,646	,000
	8	-12,322	4,545	,008
	70	-12,878	4,545	,006

Die Ergebnisse der Tabelle 53 zeigen, dass sich jeweils zwei Horte deutlich von mehreren Horten unterscheiden. Der Hort 7 (Versuchsgruppe in der Melangasse) weist zu vier Versuchs- und drei Kontrollgruppen signifikante Unterschiede in der Skala „Soziale Integration“ auf. Anhand der mittleren Differenzen, die hierbei positiv ausfallen, erkennt man, dass im Hort 7 höhere Werte erzielt wurden als in den anderen Horten.

Der Hort 9 (Versuchsgruppe in der Wurmbrandgasse) weist hingegen aufgrund der negativen Differenzen signifikant schlechtere Werte als in drei Versuchs- und drei

Kontrollgruppen auf. Die Kinder dieser Hortgruppe erzielen demnach signifikant niedrigere Werte in der Skala „Soziale Integration“ im Vergleich zu den oben genannten Horten.

4.4 Rechte und Pflichten

Es ist anzunehmen, dass jene Kinder, die über ihre Rechte und Pflichten aufgeklärt sind und genau darüber Bescheid wissen, in dieser Hinsicht über ein positives Selbstkonzept verfügen.

Da die Daten nicht intervallskaliert sind und keine Normalverteilung vorliegt, wird ein parameterfreies Verfahren – der Wilcoxon-Test angewandt. Zur Berechnung wurde ein Summenscore gebildet, der sich aus den richtig gelösten Items zusammensetzt.

4.4.1 Vergleich Versuchs- und Kontrollgruppe

Die Tabelle 54 gibt einen Überblick über die Mittelwerte für beide Gruppen (VG und KG) zu beiden Testzeitpunkten (t1 und t2):

Tabelle 54: *Rechte und Pflichten Mittelwerte und Standardabweichungen t1/t2*

	Versuchsgruppe		Kontrollgruppe	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Rechte t1	16,36	4,100	16,61	3,955
Rechte t2	14,68	3,269	12,88	3,366

Bei Betrachtung der Mittelwertsunterschiede zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt zeigt sich in beiden Gruppen ein Rückgang der Werte. Dies lässt darauf

schließen, dass beim zweiten Testzeitpunkt weniger Fragen richtig beantwortet worden sind, als beim ersten Testzeitpunkt. Ob es sich hierbei um eine signifikante Verschlechterung handelt, soll mittels Wilcoxon-Test beantwortet werden.

Tabelle 55: *Wilcoxon-Test Rechte und Pflichten*

	Versuchsgruppe		Kontrollgruppe	
	<i>Z</i>	<i>Asymptotische</i>	<i>Z</i>	<i>Asymptotische</i>
		<i>Signifikanz</i>		<i>Signifikanz</i>
		<i>(2-seitig)</i>		<i>(2-seitig)</i>
Rechte t1-t2	-2,648	,008	-4,457	,000

Die Tabelle 55 veranschaulicht die Ergebnisse des Wilcoxon-Tests. Die Unterschiede zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt sind sowohl in der Versuchs- als auch in der Kontrollgruppe auf einem alpha-korrigierten Signifikanzniveau von 0,025 signifikant. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass in beiden Gruppen zum zweiten Testzeitpunkt weniger über Rechte und Pflichten gewusst wurde als beim ersten Testzeitpunkt.

4.4.2 *Vergleich des 4-Gruppen-Designs*

Um die spezifische Wirkung des Programms analysieren zu können, wurden für die vier Gruppen (VG, VG im Hort mit einer KG, KG und KG im Hort mit einer VG) Wilcoxon-Tests durchgeführt, da die Daten nicht intervallskaliert sind.

Die Tabelle 56 gibt einen Überblick über die Mittelwerte der Anzahl richtiger Antworten beim Fragebogen Rechte und Pflichten für die vier Gruppen zu beiden Testzeitpunkten.

Tabelle 56: *Rechte und Pflichten Mittelwerte und Standardabweichung t1/t2 unter Berücksichtigung des Untersuchungsdesigns*

	VG I		VG II		KG I		KG II	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
t1	16,07	4,341	16,65	3,898	15,96	3,311	17,26	4,477
t2	14,00	2,898	15,30	3,522	12,64	3,200	13,12	3,574

In allen vier Gruppen zeigt sich in oben stehender Tabelle 56 ein Rückgang der Mittelwerte vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt. Ob die Unterschiede nun zu signifikanten Ergebnissen führen, soll mittels Wilcoxon-Test überprüft werden.

Tabelle 57: *Wilcoxon-Test Rechte und Pflichten unter Berücksichtigung des Untersuchungsdesigns*

	VG I		VG II	
	<i>Z</i>	<i>Asymptotische Signifikanz (2-seitig)</i>	<i>Z</i>	<i>Asymptotische Signifikanz (2-seitig)</i>
t1-t2	-2,023	,043	-1,643	,100
	KG I		KG II	
t1-t2	-3,186	,001	-3,133	,002

Die Ergebnisse des Wilcoxon-Tests (s. Tabelle 57) zeigen auf dem alpha-korrigierten Signifikanzniveau von 0,0125 in einer der vier Gruppen eine signifikante Veränderung, hierbei handelt es sich um die Kontrollgruppen ohne Versuchsgruppe im Hort. Innerhalb der anderen Kontrollgruppen zeigt sich ebenso ein Trend in Richtung Verschlechterung

der Werte. Bei den beiden Versuchsgruppen verschwindet der signifikante Effekt, der im Vergleich Versuchsgruppe – Kontrollgruppe noch vorhanden war. Wenn man die Mittelwerte der beiden Versuchsgruppen betrachtet, zeigt sich trotzdem ein leichter Leistungsrückgang.

5 Diskussion

Das Thema Gewalt und Aggression bei Kindern und Jugendlichen ist in letzter Zeit vermehrt ins Zentrum des öffentlichen Interesses und der wissenschaftlichen Diskussion gerückt. Im Rahmen etlicher Studien hat sich gezeigt, dass aggressives Verhalten im Kindesalter das Risiko erhöht, sich auch im Jugend- und Erwachsenenalter gewalttätig zu verhalten (Essau & Conradt, 2004; Scheithauer & Hayer, 2007; Varbelow, 2003).

Diese Problematik verlangt zunehmend nach Lösungsansätzen im Sinne von Präventions- und Interventionsmaßnahmen, um aggressive Handlungen bereits im Vorfeld zu verhindern. Die Stadt Wien entwickelte aufgrund dieser aktuellen Thematik das Wiener Gewaltpräventionsprogramm „GRIPSO-LOGISCH!“, das im Rahmen der Hortbetreuung am Nachmittag zum Einsatz kommen soll.

Das zentrale Anliegen der vorliegenden Arbeit besteht in der Evaluierung der Auswirkungen des Wiener Gewaltpräventionsprogramms „GRIPSO-LOGISCH!“ auf das Selbstkonzept und Selbstwertgefühl der Kinder. Dieses Gewaltpräventionsprogramm für Hortkinder wurde von einer Projektgruppe der Magistratsabteilung 10 der Stadt Wien entwickelt. Als ein wesentliches Ziel des Programms wird, neben der Verbesserung der sozialen Kompetenzen, die Stärkung des Selbstwertgefühls der Kinder betont. Die Hortpädagoginnen der Versuchsgruppen führten im Zeitraum von Oktober 2007 bis Mai 2008 dieses Gewaltpräventionsprogramm durch.

Bei dem Programm handelt es sich um ein universelles und kindzentriertes Präventionsprogramm, das vom Entwicklungsstand sechs- bis zehnjähriger Kinder ausgeht. Die Intention der Autoren war die Entwicklung eines Programms, das die in

wissenschaftlichen Untersuchungen nachgewiesenen Elemente effektiver Gewaltpräventionstrainings enthält. Diese Entwicklung erfolgte demnach nach eklektischen Kriterien. Die Autoren betonen, dass es sich hierbei nicht um ein Therapieprogramm, sondern vielmehr um Präventionsmaßnahmen handelt.

Das Wiener Gewaltpräventionsprogramm erhebt den Anspruch, die sozial-emotionalen Kompetenzen, die Konfliktfähigkeit sowie das Selbstwertgefühl der Kinder zu fördern. Es soll die Auftrittswahrscheinlichkeit von aggressiven Verhaltensweisen reduzieren und zudem wesentliche Basisinformationen über die Gesetzeslage und die Rechte und Pflichten der Kinder vermitteln.

Um etwaige Auswirkungen des Programms auf den Selbstwert und das Selbstkonzept feststellen zu können, wurde im Rahmen der empirischen Arbeit eine Untersuchung mittels Prä-Post-Kontrollgruppendesign durchgeführt. Der erste Erhebungszeitpunkt fand im September/Oktober 2007 statt, der Posttest wurde im Mai/Juni 2008 durchgeführt. Hierfür erhielten die Kinder der Gesamtstichprobe eine Fragebogenbatterie. Zudem wurden die Hortpädagoginnen interviewt und erhielten ebenfalls einen Fragebogen über das Verhalten der Kinder. Die Fragebogenbatterie der Kinder setzte sich aus vier verschiedenen standardisierten Persönlichkeitsfragebögen, die teilweise adaptiert wurden, sowie einem eigens konstruierten Fragebogen über die Rechte und Pflichten von Kindern zusammen. Die Testdauer betrug im Schnitt eineinhalb Stunden und wurde als Gruppentestung in den Räumlichkeiten der Horte durchgeführt.

Die Gesamtstichprobe setzte sich zum ersten Testzeitpunkt aus 107 Kindern zwischen 6 und 11 Jahren zusammen, wobei 50 Mädchen und 57 Buben an der Untersuchung

beteiligt waren. Die Stichprobe zum zweiten Messzeitpunkt bestand insgesamt aus 94 Kindern, davon 45 Mädchen und 49 Buben.

Die Versuchsgruppe bestand aus sechs Hortgruppen, in denen sich zum ersten Messzeitpunkt insgesamt 53 Kinder befanden. Beim zweiten Testzeitpunkt verringerte sich der Stichprobenumfang innerhalb der Versuchsgruppe um insgesamt 9 Kinder, was sich durch Hortaustritte und den Ausstieg aus dem Gewaltpräventionsprogramm erklären lässt, daher befanden sich nur mehr 44 Kinder in der Versuchsgruppe. Die Kontrollgruppe bestand ebenso wie die Versuchsgruppe aus sechs Hortgruppen, in denen sich zum ersten Messzeitpunkt insgesamt 54 Kinder befanden. Zum zweiten Testzeitpunkt verblieben noch 50 Kinder in der Kontrollgruppe. 4 Kinder hatten den Hort zu diesem Zeitpunkt bereits verlassen.

Nach Auswertung des Datenmaterials, die unter mehreren Gesichtspunkten erfolgte, können folgende Schlussfolgerungen bezüglich der Auswirkungen auf das Selbstkonzept der Kinder getroffen werden.

Die Ergebnisse des Persönlichkeitsfragebogens PFK 9-14 weisen beim Vergleich zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe keine signifikanten Unterschiede in den beiden Skalen „SB3 Selbsterleben von Impulsivität“ und „SB4 Egozentrische Selbstgefälligkeit“ auf. Die Werte der Skalen befinden sich in beiden Gruppen zu beiden Testzeitpunkten im Normalbereich.

Unter Berücksichtigung des Untersuchungsdesigns, mittels 4-Gruppen-Analyse (VG ohne KG / VG mit KG / KG ohne VG / KG mit VG), zeigt sich beim PFK 9-14, dass zwischen den vier Gruppen keine signifikanten Unterschiede vorhanden und auch keine signifikanten Veränderungen in den beiden relevanten Skalen eingetreten sind.

Die Analyse der einzelnen Hortstandpunkte beim PFK 9-14 ergibt eine signifikante Wechselwirkung von Zeit und Hort in der Skala „SB4 Egozentrische Selbstgefälligkeit“. Dies bedeutet, dass sich zwischen den beiden Testzeitpunkten signifikante Unterschiede in dieser Skala zwischen den einzelnen Hortstandpunkten ergeben. Die Ergebnisse der Horte belegen innerhalb drei Versuchsgruppen und einer Kontrollgruppe einen Anstieg der Werte vom ersten zum zweiten Testzeitpunkt. In den Versuchsgruppen der Kleinen Sperlgasse und der Hartlgasse ergibt sich dadurch beim zweiten Testzeitpunkt ein überdurchschnittlich hoher Wert in dieser Skala. Weiters zeigt sich in der Versuchsgruppe der Vorgartenstraße 71 ein deutlicher Rückgang des Wertes der Skala SB4 beim zweiten Zeitpunkt, was auf eine Verbesserung in dem Bereich schließen lässt.

Darüber hinaus ergeben sich bei der differentiellen Analyse der einzelnen Horte im Hort 4 (Versuchsgruppe: Hartlgasse) und im Hort 10 (Kontrollgruppe: Kleine Sperlgasse) bei der Skala SB3 des PFK 9-14 niedrigere Werte als in anderen Horten. Das Ergebnis deutet darauf hin, dass in diesen beiden Horten das Selbsterleben der Kinder von Impulsivität niedriger ist als in anderen Horten.

Bei der Analyse der Skala SB4 zeigt sich im Vergleich der einzelnen Hortstandpunkte, dass sich die Versuchsgruppe der Kleinen Sperlgasse und die Kontrollgruppe der Dietmayergasse von jeweils vier anderen Horten in signifikanter Weise unterscheiden, da die beiden Horte höhere Werte aufweisen. Die zuständige Hortpädagogin der Kleinen Sperlgasse gab an, dass sie aufgrund diverser Rahmenbedingungen (zu wenig Personal, Krankenstände, Ferien, etc.) bislang nur die ersten beiden Module des Gewaltpräventionstrainings vollständig absolvieren konnte, wodurch hierbei somit nur

geringe Auswirkungen des Gewaltpräventionsprogramms auf die teilnehmenden Kinder ableitbar sind.

Etwaige andere Ursachen für diese Ergebnisse der einzelnen Hortstandpunkte gehen aus den erhobenen Daten nicht hervor, womöglich stellen hierbei die Persönlichkeitseigenschaften der teilnehmenden Kinder, die Rolle der Hortpädagoginnen, die Gruppenkonstellationen oder die Umgebungsbedingungen potentielle Einflussfaktoren dar.

Die Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche (ALS) zeigt im Vergleich zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe sowohl im Verhaltensbereich „Schule“ als auch im Bereich „Hort“ weder über die Zeit noch über die Gruppen signifikante Veränderungen. Demnach hat sich bei keiner der beiden Gruppen das Selbstwertgefühl zwischen den beiden Testzeitpunkten signifikant verbessert oder verschlechtert.

Auch unter Berücksichtigung des Untersuchungsdesigns wurden bei der ALS keine signifikanten Unterschiede zwischen den vier Gruppen ersichtlich. Die Analyse der einzelnen Hortstandpunkte bei der ALS ergibt weder über die Zeit noch über die Wechselwirkung von Zeit und den einzelnen Horten signifikante Veränderungen in Bezug auf das Selbstwertgefühl.

Aus dem FEES 1-2 bzw. FEES 3-4 wurde die Skala „Soziale Integration“ für die Beantwortung der Fragestellung ausgewählt, da diese Aufschluss über das soziale Selbstkonzept der Kinder gibt. Die Ergebnisse zeigen, dass innerhalb dieser Skala kaum Veränderungen zwischen den beiden Messzeitpunkten in den Gruppen (VG/KG) stattgefunden haben. Es lassen sich zwar leichte Anstiege der Werte in beiden Gruppen feststellen, diese sind jedoch nicht signifikant.

Auch beim Vergleich des 4-Gruppen-Designs zeigt sich, dass zwischen den Gruppen keine signifikanten Unterschiede und Veränderungen innerhalb der Skala „Soziale Integration“ eingetreten sind.

Die Analyse der einzelnen Horte belegt, dass sich die zwölf Horte in der Skala „Soziale Integration“ unabhängig von der Zeit signifikant voneinander unterscheiden. Besonders die Versuchsgruppe aus der Melangasse (Hort 7) erzielt hierbei höhere Werte, wohingegen die Versuchsgruppe aus der Wurmbrandgasse (Hort 9) auffällig schlechtere Werte als andere Hortgruppen aufweist. Die Kinder dieser Hortgruppe erzielten demnach signifikant schlechtere Ergebnisse im Vergleich zu anderen Horten, was in weiterer Folge Aufschluss über deren soziales Selbstkonzept gibt. Die Hortpädagoginnen dieses Hortes berichteten von diversen Problemen mit einzelnen Kindern innerhalb der Gruppe, für die ein spezielles Therapie- und kein Präventionsprogramm notwendig wäre.

Anhand all dieser Ergebnisse kann man in Bezug auf das Selbstkonzept nicht von einer Veränderung oder gar von einer deutlichen Verbesserung des Selbstkonzeptes und Selbstwertgefühles der Kinder sprechen, da bei den relevanten Skalen und besonders bei der ALS keine entsprechenden signifikanten Änderungen zu erkennen sind. Da die Werte der Selbstkonzeptskalen jedoch zum größten Teil stabil geblieben sind und zudem im Normalbereich liegen, kann man von durchaus zufriedenstellenden Erkenntnissen sprechen, da in diesem Bereich der Persönlichkeit auch keine unmittelbaren gravierenden Veränderungen zu erwarten waren. Da gemäß der Theorie das Selbstkonzept in sich konsistent und relativ stabil ist (Schauder, 1996), können die Ergebnisse der Skalen aus dem PFK 9-14, der ALS und dem FEESD dahingehend interpretiert werden.

Weiters sind erst zwischen dem achten und zwölften Lebensjahr größere Fortschritte in der Selbstkonzeptualisierung feststellbar (Jacobs et al., 2003; Müller, 2002). Möglicherweise ist dies auch eine Ursache für die nicht eingetretene Veränderung in den Skalen des PFK 9-14, der ALS und des FEESS, da die Kinder der ausgewählten Stichprobe zum Teil jünger waren.

Darüber hinaus erweist sich die Interpretation von möglichen Veränderungen des Selbstwertgefühles vor allem bei Volksschulkindern als grundsätzlich problematisch. Es stellt sich nämlich hierbei die Frage, ob eine beobachtete Veränderung über mehrere Zeitpunkte tatsächlich einen Wandel im Selbstwert darstellt, oder ob diese Veränderung in den Selbstbeurteilungen der Kinder eine Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten abbildet (Krause et al., 2004).

Die Autoren des Gewaltpräventionsprogramms gehen davon aus, dass durch diverse Zaubersprüche und Experimente, die einen wesentlichen Bestandteil der Module darstellen, das Selbstwertgefühl der Kinder erhöht und verstärkt werden kann. Die Hortpädagoginnen bemerkten jedoch bei der Durchführung, dass die Zaubereperimente für die Kinder nur wenig bis keinen Anreiz darstellten. Weiters herrschten generelle Unklarheiten über die Durchführungsweise und den geeigneten Zeitpunkt dieser Zaubereperimente. Diese Schwierigkeiten sollten in der weiteren Überarbeitung des Gewaltpräventionsprogramms bedacht und bei allfälligen Änderungen berücksichtigt werden.

Der eigens konstruierte Fragebogen über Rechte und Pflichten, der den Wissensstand der Kinder in Bezug auf diese Thematik ermitteln soll, spiegelt in den Ergebnissen einen Rückgang des Wissens der Kinder vom ersten zum zweiten Testzeitpunkt wider. Dies lässt

sich möglicherweise dadurch erklären, dass in zwei der sechs Horte das Programm nicht vollständig durchgenommen wurde, bzw. aus Zeitgründen keine regelmäßigen Wiederholungen des erlernten Stoffes durchgenommen wurden. Im 4-Gruppen-Vergleich zeigt sich, dass die Kontrollgruppen signifikant schlechtere Ergebnisse zum zweiten Testzeitpunkt aufweisen als die Versuchsgruppen, wobei auch hier anhand der Mittelwerte ein Leistungsrückgang ersichtlich ist.

Zusätzlich zu der Fragebogenbatterie für Kinder wurden auch die Hortpädagoginnen gebeten, mittels eines Fragebogens (TRF) ein Urteil über die Kompetenzen, Verhaltensauffälligkeiten und emotionalen Auffälligkeiten der teilnehmenden Kinder abzugeben. Da diese Aussagen relativ wenig Aufschluss über den individuellen Selbstwert und das jeweilige Selbstkonzept der Kinder geben, werden im Rahmen dieser Arbeit die Ergebnisse daraus nicht näher analysiert.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die vorliegenden Evaluationsergebnisse derzeit eher nicht dafür sprechen, dass durch die Teilnahme an dem Wiener Gewaltpräventionsprogramm „GRIPSO-LOGISCH!“ gemäß den Erwartungen der Autoren das Selbstkonzept und Selbstwertgefühl der Kinder gravierend verbessert werden kann. Dies gilt zumindest für die Zeit unmittelbar nach dem Training, was mögliche Langzeiteffekte nicht einschließt.

Aufgrund der vorliegenden Ergebnisse stellt sich nun die Frage, warum durch das Training scheinbar geringe Veränderungen bei den Kindern eingetreten sind. Im Folgenden werden nun einige potentielle Ursachen für diese Untersuchungsergebnisse des Programms behandelt.

In der Literatur zeigt sich, dass der eigentliche Effekt eines Präventionsprogramms erst nach einigen Jahren mittels Follow-up-Erhebung eingeschätzt und bewertet werden kann. Nach Heinrichs et al. (2002) kann es bei Präventionsprogrammen vorkommen, dass bei der direkten Posttestung kein wesentlicher Effekt auftritt, dann aber nach Monaten oder noch viel später deutliche Unterschiede zwischen der Kontroll- und der Versuchsgruppe erkennbar werden. In diversen Studien zeigte sich zum Zeitpunkt des Follow-up ein größerer Effekt als nach Ablauf der eigentlichen Interventionen. Dieses Ergebnis unterstreicht die Bedeutung und die Relevanz jahrelanger Follow-up-Untersuchungen, was aus Gründen der Kosten- und Zeitrechnung jedoch relativ selten geschieht (Brezinka, 2003).

Gollwitzer et al. (2007) haben im Rahmen einer Langzeitstudie die Effekte des Wiener Sozialen Kompetenztrainings (WiSK) auf Aggressivität evaluiert. Erhebungszeitpunkte waren jeweils vor dem Training, unmittelbar danach und vier Monate nach Ende der Trainingseinheiten. Zwischen dem Prä- und dem Posttest konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe erhoben werden, wohingegen zwischen Posttest und Follow-up ein Anstieg der Aggressivität in den Kontrollgruppen, nicht jedoch in den Versuchsgruppen, feststellbar war.

Diese Annahmen lassen darauf schließen, dass man im Rahmen einer weiteren Follow-up-Studie möglicherweise vermehrt signifikante Ergebnisse erzielen könnte als bei dieser vorliegenden Prä-Post-Kontrollgruppenstudie. Daher wird für die zukünftige Qualitätssicherung empfohlen, das Wiener Gewaltpräventionsprogramm im Rahmen weiterer Untersuchungen auf dessen Langzeiteffekte wissenschaftlich zu begleiten, um mögliche Verbesserungsvorschläge einbringen zu können.

Bei dem vorliegenden Wiener Gewaltpräventionstraining „GRIPSO-LOGISCH!“ handelt es sich gemäß der Klassifikation um ein universelles Präventionsprogramm. Nach Beelmann (2006) weisen universelle Präventionsprogramme im Vergleich zu selektiven und indizierten Maßnahmen geringere Effekte auf. Ein weiterer Nachteil der universellen Programme ist, dass viele Teilnehmer Kompetenzwerte aufweisen, die sich gegenüber einer nicht behandelten Kontrollgruppe kaum steigern lassen, was besonders mit dem Selbstwert und Selbstkonzept der Kinder in Zusammenhang gebracht werden kann.

Als generelle Wirksamkeitsschätzung bei präventiven Maßnahmen kann von durchschnittlichen Effekten ausgegangen werden. Selbst wenn vergleichsweise geringe Effektstärken Präventionsmaßnahmen in Frage stellen, sollten jedoch kleine bis mittlere Effekte in ihrer praktischen Bedeutsamkeit nicht vernachlässigt werden (Beelmann, 2006).

Auch dieses Argument belegt, dass aufgrund ausgebliebener signifikanter Verschlechterungen in Bezug auf das Selbstkonzept, stabile Werte eine praktische Relevanz haben können und in ihrer Bedeutung nicht unterschätzt werden sollen.

Die relativ geringen Effekte des Wiener Gewaltpräventionsprogramms können demnach dadurch erklärt werden, dass es sich bei diesem Programm nicht um ein Therapieprogramm, sondern um ein universelles Präventionsprogramm handelt. Die teilnehmenden Versuchspersonen erzielten Ergebnisse, die innerhalb des Normalbereiches liegen, somit waren hierbei keine gravierenden Effekte zu erwarten.

Brezinka (2003) betont, dass erfolgreiche Programme beinahe ausschließlich multimodal gestaltet sind. Dies bedeutet, dass hierbei versucht wird, die Risikofaktoren auf mehreren Ebenen zu beeinflussen (z.B. eine Gruppenintervention mit gleichzeitigem Eltern- und Lehrertraining). Beelmann (2006) und Brezinka (2003) sind der Ansicht, dass

die Eltern in bestimmte Maßnahmen bei Präventionsprogrammen eingebunden werden sollen. Diese Einbindung der Eltern findet jedoch beim vorliegenden Präventionsprogramm nicht statt und sollte daher in Zukunft angedacht werden. Man könnte hierbei Informationsveranstaltungen für Eltern durchführen, um deren Akzeptanz und Beteiligung zu erhöhen.

Als möglicher Kritikpunkt an der Testdurchführung lässt sich die Altersverteilung der Stichprobe nennen, da auch Kinder aus der ersten und zweiten Schulstufe an der Evaluation teilgenommen haben. Die Fragebögen sind jedoch teilweise für ältere Kinder konzipiert, daher kann es vereinzelt zu Verständnisproblemen bei den Skalen gekommen sein. Als weitere Schwierigkeiten stellten sich in manchen Horten die Sprachkompetenzen und unzureichenden Lesefertigkeiten der Kinder heraus, denen teilweise bestimmte Wörter aus den Fragebögen nicht geläufig waren (z.B. loben, Eimer, Hortkamerad). Daher musste die Fragebogenbatterie einzelnen Kinder zur Gänze vorgelesen und gegebenenfalls näher erläutert werden.

Neben der Anwendung multimodaler Programme ist auch die regelmäßige Durchführung der Präventionsprogramme für die Effektivität ein wesentliches Kriterium. In einigen Horten wurden hierbei von den Hortpädagoginnen die Rahmenbedingungen bemängelt, da aufgrund von Personalknappheit, ungeeigneten Räumlichkeiten und Krankenständen, Schwierigkeiten bei der regelmäßigen Durchführung entstanden sind.

Abschließend lässt sich anmerken, dass beim Wiener Gewaltpräventionsprogramm „GRISPO-LOGISCH!“ für Hortkinder die gewünschte deutliche Verbesserung des Selbstwertgefühls bislang ausgeblieben ist. Ratsam wäre daher für die Qualitätssteigerung

des Programms eine Follow-up-Untersuchung, unter der Voraussetzung, dass die Rahmenbedingungen für die Hortpädagoginnen verbessert werden.

Literaturverzeichnis

- Abbl, D. (2001). *Der Hortbesuch und seine Auswirkungen auf prosoziales Verhalten*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.
- Bandura, A. (1976). *Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie*. Stuttgart: Klett.
- Barry, T. D., Thompson, A., Barry, C. T., Lochman, J. E., Adler, K. & Hill, K. (2007). The importance of narcissism in predicting proactive and reactive aggression in moderately to highly aggressive children. *Aggressive Behavior*, 33, 185-197.
- Baumeister, R. F., Smart, L. & Boden, J. M. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: the dark side of high self-esteem. *Psychological Review*, 103 (1), 5-33.
- Becker-Gebhard, B. (1997). Bildung und Betreuung von Schülerinnen und Schülern im Hort. In Kaplan, K. & Becker-Gebhard, B. (Hrsg.), *Handbuch der Hortpädagogik* (S. 45-65). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Beelmann, A. (2006). Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen bei Kindern und Jugendlichen: Ergebnisse und Implikationen der integrativen Erfolgsforschung. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35 (2), 151-162.
- Beelmann, A., Pfingsten, U. & Lösel, F. (1994). Effects of training social competence in children: a meta-analysis of recent evaluation studies. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23 (3), 260-271.
- Berkowitz, L. (1962). *Aggression: a social psychological analysis*. New York: McGraw-Hill.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

- Brezinka, V. (2003). Zur Evaluation von Präventivinterventionen für Kinder mit Verhaltensstörungen. *Kindheit und Entwicklung*, 12 (2), 71-83.
- Bründel, H. & Hurrelmann, K. (1994). *Gewalt macht Schule. Wie gehen wir mit aggressiven Kindern um?* München: Droemer Knaur.
- Cierpka, M. (2003). Sozial-emotionales Lernen mit FAUSTLOS. *Psychotherapeut*, 48, 247-254.
- Cierpka, M. (2005a). Besser vorsorgen als nachsorgen. Möglichkeiten der psychosozialen Prävention. In Cierpka, M. (Hrsg.), *Möglichkeiten der Gewaltprävention* (S. 59-85). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Cierpka, M. (2005b). „...und da hat er ihr einfach eine vors Schienbein gegeben, einfach so!“ Familiärer Kontext, individuelle Entwicklung und Gewalt. In Cierpka, M. (Hrsg.), *Möglichkeiten der Gewaltprävention* (S. 13-35). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Cierpka, M., Lück, M., Strüber, D. & Roth G. (2007). Zur Ontogenese aggressiven Verhaltens. *Psychotherapeut* 52 (2), 87-101.
- Cooke, M. B., Ford, J., Levine, J., Bourke, C., Newell, L. & Lapidus, G. (2007). The effects of city-wide implementation of “Second Step” on elementary school students’ prosocial and aggressive behaviors. *The Journal of Primary Prevention*, 28 (2), 93-115.
- Döpfner, M., Berner, W. & Lehmkuhl, G. (1994). *Handbuch: Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse zur deutschen Fassung der Teacher’s Report Form (TRF) der Child Behavior Checklist*. Köln: Arbeitsgruppe Kinder-, Jugend- und Familiendiagnostik.
- Dodge, K. A., Lansford, J. E., Salzer Burks, V., Bates, J. E., Pettit, G. S., Fontaine, R. & Price, J. M. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development*, 74 (2), 374-393.

- Dodge, K. A. & Pettit, G. S. (2003). A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental Psychology*, 39 (2), 349-371.
- Dollard, J., Doob, L. W., Miller, N. E., Mowrer, O. H. & Sears, R. R. (1961). *Frustration and aggression*. New Haven: Yale University Press.
- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., Moffitt, T. E. & Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior and delinquency. *Psychological Science*, 16 (4), 328-335.
- Eisner, M., Ribeaud, D., Jünger, R. & Meidert, U. (2008). *Frühprävention von Gewalt und Aggression. Ergebnisse des Zürcher Präventions- und Interventionsprojektes an Schulen*. Zürich: Rüegger.
- Esposito, A. J., Kobak, R. & Little, M. (2005). Aggression and self-esteem: a diary study of children's reactivity to negative interpersonal events. *Journal of Personality*, 73 (4), 889-906.
- Essau, C. A. & Conradt, J. (2004). *Aggression bei Kindern und Jugendlichen*. München: Reinhardt.
- Fraser, M. W., Galinsky, M. J., Day, S. H., Howe, K. A., Rose, R. A., Guo, S. & Marshall, M. M. (2008). *What is Making Choices?* Zugriff am 24. April 2008 unter <http://ssw.unc.edu/jif/makingchoices/about-whatmc.htm>.
- Fraser, M. W., Galinsky, M. J., Smokowski, P. R., Day, S. H., Terzian, M. A., Rose, R. A. & Guo, S. (2005). Social information-processing skills training to promote social competence and prevent aggressive behavior in the third grade. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73 (6), 1045-1055.
- Freud, S. (1939). Abriß der Psychoanalyse. In Baumgart, F. (Hrsg.) (1998). *Entwicklungs- und Lerntheorien. Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben* (S. 59-78). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Frey, K. S., Hirschstein, M. K. & Guzzo, B. A. (2000). Second Step: preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 8 (2), 102-112.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2006). *Gewalt begegnen. Konzepte und Projekte zur Prävention und Intervention*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Galen, B. R. & Underwood, M. K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology*, 33 (4), 589-600.
- Galtung, J. (1975). *Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gollwitzer, M. (2007). Ansätze zur Primär- und Sekundärprävention aggressiven Verhaltens bei Kindern und Jugendlichen. In Gollwitzer, M., Pfetsch, J., Schneider, V., Schulz, A., Steffke, T. & Ulrich, C. (Hrsg.), *Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen. Aktuelle Erkenntnisse aus Forschung und Praxis* (S. 141-157). Göttingen: Hogrefe.
- Gollwitzer, M., Banse, R., Eisenbach, K. & Naumann, A. (2007a). Effectiveness of the vienna social competence training on explicit and implicit aggression. *European Journal of Psychological Assessment*, 23 (3), 150-156.
- Gollwitzer, M., Pfetsch, J., Schneider, V., Schulz, A., Steffke, T. & Ulrich, C. (2007b). *Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen. Aktuelle Erkenntnisse aus Forschung und Praxis*. Göttingen: Hogrefe.
- Gugel, G. (2007). *Handbuch Gewaltprävention in der Grundschule. Grundlagen – Lernfelder – Handlungsmöglichkeiten*. Tübingen: Institut für Friedenspädagogik.
- Heinrichs, N., Saßmann, H., Hahlweg, K. & Perrez, M. (2002). Prävention kindlicher Verhaltensstörungen. *Psychologische Rundschau*, 53 (4), 170-183.
- Herkner, W. (2001). *Lehrbuch Sozialpsychologie*. Bern: Verlag Hans Huber.

- Ihle, W. & Esser, G. (2002). Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter: Prävalenz, Verlauf, Komorbidität und Geschlechtsunterschiede. *Psychologische Rundschau*, 53 (4), 159-169.
- Jacobs, J. E., Bleeker, M. M. & Constantino, M. J. (2003). The self-system during childhood and adolescence: development, influences, and implications. *Journal of Psychotherapy Integration*, 13 (1), 33-65.
- Jacobsen, K. E. & Bauman, S. (2007). Bullying in schools: school counselors' responses to three types of bullying incidents. *Professional School Counseling*, 11 (1), 1-9.
- Kaplan, K. & Säbel, J. P. (1997). Schwerpunkte der Arbeit mit Grundschulkindern. In Kaplan, K. & Becker-Gebhard, B. (Hrsg.), *Handbuch der Hortpädagogik* (S. 74-88). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Kirkpatrick, L. A., Waugh, C. E., Valencia, A. & Webster, G. D. (2002). The functional domain specificity of self-esteem and the differential prediction of aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82 (5), 756-767.
- Knopf, M., Mack, W. & Kressley-Mba, R. (2005). Wissen und Erinnern. Zur Genese des episodischen Gedächtnisses bei Säuglingen und präverbalen Kindern. *Psychologische Rundschau*, 56 (2), 113-122.
- Krause, C., Wiesmann, U. & Hannich, H.-J. (2004). *Subjektive Befindlichkeit und Selbstwertgefühl von Grundschulkindern*. Lengerich: Pabst.
- Kuschel, A. & Hahlweg, K. (2005). Gewaltprävention – Allianz von Eltern, Kindergarten und Schule. In Cierpka, M. (Hrsg.), *Möglichkeiten der Gewaltprävention* (S. 153-172). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Loeber, R. & Stouthamer-Loeber, M. (1998). Development of juvenile aggression and violence. Some common misconceptions and controversies. *American Psychologist*, 53 (2), 242-259.

- Magistratsabteilung 10 (Hrsg.) (2007). *Willkommen in den Horten der Stadt Wien*. Wien: Bauer Druck GmbH.
- Maag Merki, K. (2006). Die Entwicklung des Selbstwertes im Gymnasium. In Steinhausen, H.-C. (Hrsg.), *Schule und psychische Störungen* (S. 86-101). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Malti, T. (2006). Aggression, self-understanding, and social competence in swiss elementary-school children. *Swiss Journal of Psychology*, 65 (2), 81-91.
- Melzer, W., Schubarth, W. & Ehninger, F. (2004). *Gewaltprävention und Schulentwicklung. Analysen und Handlungskonzepte*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinhardt.
- Menon, M., Tobin, D. D., Brooke, C. C., Menon, M., Hodges, E. V. E. & Perry, D. G. (2007). The developmental costs of high self-esteem for antisocial children. *Child Development*, 78 (6), 1627-1639.
- Mrazek, P. J. & Haggerty, R. J. (1994). *Reducing risks for mental disorders. Frontiers for preventive intervention research*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Moeller, T. G. (2001). *Youth aggression and violence. A psychological approach*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mohler, B. (2006). Störungen des Sozialverhaltens. In Steinhausen, H.-C. (Hrsg.), *Schule und psychische Störungen* (S. 236-247). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Moosbrugger, H. & Schweizer, K. (2002). Evaluationsforschung in der Psychologie. *Zeitschrift für Evaluation*, 1, 19-37.
- Mummendey, H. D. (2006). *Psychologie des „Selbst“. Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung*. Göttingen: Hogrefe.
- Nolting, H.- P. (1997). *Lernfall Aggression. Wie sie entsteht – wie sie zu verhindern ist. Ein Überblick mit Praxisschwerpunkt Alltag und Erziehung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Nolting, H.- P. & Paulus, P. (2004). *Pädagogische Psychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Olthof, T. & Goossens, F. A. (2008). Bullying and the need to belong: early adolescents' bullying-related behavior and the acceptance they desire and receive from particular classmates. *Social Development*, 17 (1), 24-46.
- Olweus, D. (2002). *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Petermann, F. (2000). Aggression – Einführung in den Themenschwerpunkt. *Kindheit und Entwicklung*, 9, 1-2.
- Petermann, F. (2005). Zur Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter. *Kindheit und Entwicklung*, 14 (1), 48-57.
- Petermann, F., Döpfner, M. & Schmidt, M. H. (2001). *Aggressiv – dissoziale Störungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F., Essau, C., Turbanisch, U., Conradt, J. & Groen, G. (1999). Komorbidität, Risikofaktoren und Verlauf aggressiven Verhaltens: Ergebnisse der Bremer Jugendstudie. *Kindheit und Entwicklung*, 8 (1), 49-58.
- Petermann, F., Jugert, G., Tänzer, U. & Verbeek, D. (1997). *Sozialtraining in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Petermann, F., Koglin, U., Natzke, H. & Marées, N. von (2007). *Verhaltenstraining in der Grundschule. Ein Präventionsprogramm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen*. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F. & Petermann, U. (2000a). *Aggressionsdiagnostik*. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F. & Petermann, U. (2000b). *EAS Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen*. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F. & Petermann, U. (2001). *Training mit aggressiven Kindern*. Weinheim: Beltz.

- Rauer, W. & Schuck, K. D. (2003). *FEESS 3-4 Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen*. Göttingen: Beltz Test.
- Rauer, W. & Schuck, K. D. (2004). *FEESS 1-2 Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen*. Göttingen: Beltz Test.
- Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R. & Van Acker, R. (2006). They're cool: social status and peer group supports for aggressive boys and girls. *Social Development*, 15 (2), 175-204.
- Salisch, M. von (2002). Seine Gefühle handhaben lernen. Über den Umgang mit Ärger. In Salisch, M. von (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 135-156). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schauder, T. (1996). *ALS Die Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche. Manual*. Göttingen: Beltz Test.
- Scheithauer, H. (2003). *Aggressives Verhalten von Jungen und Mädchen*. Göttingen: Hogrefe.
- Scheithauer, H. & Hayer, T. (2007). Psychologische Aggressionstheorien und ihre Bedeutung für die Prävention aggressiven Verhaltens im Kindes- und Jugendalter. In Gollwitzer, M., Pfetsch, J., Schneider, V., Schulz, A., Steffke, T. & Ulrich, C. (Hrsg.), *Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen. Aktuelle Erkenntnisse aus Forschung und Praxis* (S. 15-37). Göttingen: Hogrefe.
- Scheithauer, H., Hayer, T. & Petermann, F. (2003). *Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte*. Göttingen: Hogrefe.
- Schick, A. (2006). Faustlos – Gewaltprävention in der Schule. In Steinhausen, H.-C. (Hrsg.), *Schule und psychische Störungen* (S. 251-259). Stuttgart: W. Kohlhammer.

- Schick, A. & Cierpka, M. (2003). Faustlos: Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention in der Grundschule. *Kindheit und Entwicklung*, 12 (2), 100-110.
- Schick, A. & Cierpka, M. (2005). Prävention gegen Gewaltbereitschaft an Schulen: das FAUSTLOS-Curriculum. In Cierpka, M. (Hrsg.), *Möglichkeiten der Gewaltprävention* (S. 230-247). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schick, A. & Cierpka, M. (2007). Gewaltprävention in Kindergarten und Grundschule mit Faustlos. In Gollwitzer, M., Pfetsch, J., Schneider, V., Schulz, A., Steffke, T. & Ulrich, C. (Hrsg.), *Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen. Aktuelle Erkenntnisse aus Forschung und Praxis* (S. 158-169). Göttingen: Hogrefe.
- Schick, A. & Ott, I. (2002). Gewaltprävention an Schulen – Ansätze und Ergebnisse. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 51, 766-791.
- Schütz, A. (2003). *Psychologie des Selbstwertgefühls. Von Selbstakzeptanz bis Arroganz*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schuster, P. & Springer-Kremser, M. (1997). *Bausteine der Psychoanalyse. Eine Einführung in die Tiefenpsychologie*. Wien: WUV-Universitätsverlag.
- Seitz, W. & Rausche, A. (2004). *PFK 9-14 Persönlichkeitsfragebogen für Kinder zwischen 9 und 14 Jahren*. Göttingen: Hogrefe.
- Selg, H., Mees, U. & Berg, D. (1997). *Psychologie der Aggressivität*. Göttingen: Hogrefe.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46 (3), 407-441.
- Smokowski, P. R., Fraser, M. W., Day, S. D., Galinsky, M. J. & Bacallao, M. L. (2004). School-based skills training to prevent aggressive behavior and peer rejection in childhood: evaluating the Making Choices Program. *The Journal of Primary Prevention*, 25 (2), 233-251.

- Städtler, T. (1998). *Lexikon der Psychologie. Wörterbuch. Handbuch. Studienbuch.* Stuttgart: Kröner.
- Statistik Austria (Hrsg.) (2007). *Kindertagesheimstatistik 2006/07.* Wien.
- Trautwein, U. (2003). *Schule und Selbstwert. Entwicklungsverlauf, Bedeutung von Kontextfaktoren und Effekte auf die Verhaltensebene.* Münster: Waxmann.
- Trautwein, U., Köller, O. & Baumert, J. (2006). Des einen Freud', der anderen Leid? Der Beitrag schulischen Problemverhaltens zur Selbstkonzeptentwicklung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18 (1), 15-29.
- Underwood, M. K., Galen, B. R. & Paquette, J. A. (2001). Top ten challenges for understanding gender and aggression in children: why can't we all just get along? *Social Development*, 10 (2), 248-266.
- Varbelow, D. (2000). *Aggressionen im Kindes- und Jugendalter.* Marburg: Tectum.
- Varbelow, D. (2003). *Schulklima und Schulqualität im Kontext abweichender Verhaltensweisen.* Marburg: Tectum.
- Vollmann, M., Weber, H. & Wiegig, M. (2004). Selbstwertgefühl und ärgerbezogenes Verhalten. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 25 (1), 47-56.
- Waibel, E. M. (1994). *Erziehung zum Selbstwert. Persönlichkeitsförderung als zentrales pädagogisches Anliegen.* Donauwörth: Ludwig Auer.
- Weißmann, I. (2003). *Formen und Ausmaß von Gewalt in den Schulen. Modelle der Gewaltprävention.* Marburg: Tectum.
- Weltgesundheitsorganisation WHO (2002). *Weltbericht Gewalt und Gesundheit. Zusammenfassung.* Kopenhagen.
- Yoon, J. S. & Kerber, K. (2003). Bullying. Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69, 27-35.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Verschiedene Ausdrucksformen aggressiven Verhaltens (aus Petermann, 2000)	18
Tabelle 2:	Inhalte und Ziele des Wiener Gewaltpräventionsprogramms „GRIPSO-LOGISCH!“	71
Tabelle 3:	Übersicht über Versuchs- und Kontrollgruppen.....	86
Tabelle 4:	Geschlechterverteilung Versuchsgruppe	88
Tabelle 5:	Chi-Quadrat zur Geschlechterverteilung	88
Tabelle 6:	Klassenverteilung Versuchsgruppe	88
Tabelle 7:	Chi-Quadrat zur Klassenverteilung	89
Tabelle 8:	Geschlechterverteilung Kontrollgruppe.....	90
Tabelle 9:	Chi-Quadrat zur Geschlechterverteilung	90
Tabelle 10:	Klassenverteilung Kontrollgruppe.....	90
Tabelle 11:	Chi-Quadrat zur Klassenverteilung	91
Tabelle 12:	Stichprobenverteilung in den Horten, Testzeitpunkt 1 und Testzeitpunkt 2	91
Tabelle 13:	Verteilung VG und KG.....	92
Tabelle 14:	Vergleich VG / KG bezüglich Geschlecht und Klasse (t2)	93

Tabelle 15:	Verteilung VG und KG bezüglich Geschlecht und Klasse/t2	93
Tabelle 16:	Interne Konsistenzen nach Cronbach und Retest-Reliabilitäten (Rauer & Schuck, 2003)	98
Tabelle 17:	Faktor zweiter Ordnung PFK 9-14	102
Tabelle 18:	Reliabilitäten der Primärskalen (Interne Konsistenz nach Cronbach) (Seitz & Rausche, 2004, S.58)	103
Tabelle 19:	Reliabilitäten der Skalen des TRF	109
Tabelle 20:	PFK 9-14 Mittelwerte und Standardabweichungen t1/t2	112
Tabelle 21:	Test der Innersubjektkontraste PFK 9-14	113
Tabelle 22:	Test der Zwischensubjekteffekte PFK 9-14	114
Tabelle 23:	Aufteilung der Gruppen unter Berücksichtigung des Untersuchungsdesigns	114
Tabelle 24:	PFK 9-14 Mittelwerte und Standardabweichung t1/t2 unter Berücksichtigung des Untersuchungsdesigns.....	115
Tabelle 25:	Test der Innersubjektkontraste PFK 9-14 unter Berücksichtigung des Untersuchungsdesigns	115
Tabelle 26:	Test der Zwischensubjekteffekte PFK 9-14 unter Berücksichtigung des Untersuchungsdesigns	116

Tabelle 27:	Test der Innersubjektkontraste PFK 9-14 unter Berücksichtigung der einzelnen Horte	117
Tabelle 28:	Test der Zwischensubjekteffekte PFK 9-14 unter Berücksichtigung der einzelnen Horte	117
Tabelle 29:	Wechselwirkungen Zeit mal Hort PFK 9-14 SB4	118
Tabelle 30:	Paarweiser Vergleich der Horte PFK 9-14 SB3	120
Tabelle 31:	Paarweiser Vergleich der Horte PFK 9-14 SB4	121
Tabelle 32:	ALS Schule Mittelwerte und Standardabweichungen t1/t2.....	122
Tabelle 33:	Test der Innersubjektkontraste ALS Schule	123
Tabelle 34:	Test der Zwischensubjekteffekte ALS Schule.....	123
Tabelle 35:	ALS Hort RW Mittelwerte und Standardabweichungen t1/t2.....	123
Tabelle 36:	Wilcoxon-Test ALS Hort RW	124
Tabelle 37:	ALS Schule Mittelwerte und Standardabweichung t1/t2 unter Berücksichtigung des Untersuchungsdesigns.....	125
Tabelle 38:	Test der Innersubjektkontraste ALS Schule unter Berücksichtigung des Untersuchungsdesigns	125
Tabelle 39:	Test der Zwischensubjekteffekte ALS Schule unter Berücksichtigung des Untersuchungsdesigns	125

Tabelle 40:	ALS Hort RW Mittelwerte und Standardabweichung t1/t2 unter Berücksichtigung des Untersuchungsdesigns.....	126
Tabelle 41:	Wilcoxon-Test ALS Hort RW unter Berücksichtigung des Untersuchungsdesigns	127
Tabelle 42:	Test der Innersubjektkontraste ALS Schule unter Berücksichtigung der einzelnen Horte	128
Tabelle 43:	Test der Zwischensubjekteffekte ALS Schule unter Berücksichtigung der einzelnen Horte	128
Tabelle 44:	Wilcoxon-Test ALS Hort unter Berücksichtigung der einzelnen Horte ..	129
Tabelle 45:	FEES Mittelwerte und Standardabweichungen t1/t2	130
Tabelle 46:	Test der Innersubjektkontraste beim FEES	130
Tabelle 47:	Test der Zwischensubjekteffekte beim FEES.....	130
Tabelle 48:	FEES Mittelwerte und Standardabweichungen unter Berücksichtigung des Untersuchungsdesigns	131
Tabelle 49:	Test der Innersubjektkontraste FEES unter Berücksichtigung des Untersuchungsdesigns	132
Tabelle 50:	Test der Zwischensubjekteffekte FEES unter Berücksichtigung des Untersuchungsdesigns	132
Tabelle 51:	Test der Innersubjektkontraste FEES unter Berücksichtigung der einzelnen Horte	133

Tabelle 52:	Test der Zwischensubjekteffekte FEES unter Berücksichtigung der einzelnen Horte	133
Tabelle 53:	Paarweiser Vergleich der Horte FEES	134
Tabelle 54:	Rechte und Pflichten Mittelwerte und Standardabweichungen t1/t2	135
Tabelle 55:	Wilcoxon-Test Rechte und Pflichten	136
Tabelle 56:	Rechte und Pflichten Mittelwerte und Standardabweichung t1/t2 unter Berücksichtigung des Untersuchungsdesigns	137
Tabelle 57:	Wilcoxon-Test Rechte und Pflichten unter Berücksichtigung des Untersuchungsdesigns	137

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: PFK 9-14 SB4 Wechselwirkung Zeit mal Hort	119
--	-----

6 Anhang

6.1 Anhang A – Testverfahren

Ansuchen um Genehmigung der Testdurchführung

Diplomarbeit an der Universität Wien, Fakultät für Psychologie, Arbeitsbereich
Entwicklungspsychologie; Liebiggasse 5, 1010 Wien

Betreut von:

Ass. Prof. Dr. Ursula Kastner-Koller; Email: ursula.kastner-koller@univie.ac.at

Ass. Prof. Dr. Pia Deimann; Email: pia.deimann@univie.ac.at

Geppert Corinna (Diplomandin)

Windmühlgasse 4

2111 Tresdorf

Tel.: 0676/9403925

Email: a0300298@unet.univie.ac.at

Nadja Tischer (Diplomandin)

Göttweigerhofgasse 7/3

3500 Krems

Tel.: 0676/92 17 504

Email: nadjah@gmx.at

Sehr geehrte Frau Mag.^a Minich,

Gemeinsam mit meiner Kollegin Nadja Tischer arbeite ich an einem Projekt zur „*Evaluation eines Gewaltpräventionstrainings für schulpflichtige Kinder*“ an Wiener Horten. Wir untersuchen die Auswirkungen auf das Selbstkonzept und den Selbstwert, sowie auf die soziale Kompetenz der Kinder.

Nach Schick und Ott (2003) konnten anhand der bislang vorliegenden Ergebnisse zur Effektivität von Gewaltpräventionsprogrammen aggressionsvermindernde und auch gewaltpräventive Wirkungen der Programme nachgewiesen werden. Als Beispiel wird ein differenziert ausgearbeitetes und evaluiertes Curriculum zur Prävention aggressiven Verhaltens für die Grundschule genannt. Dieses Programm „*Faustlos*“ wurde im Kontrollgruppendesign evaluiert und es zeigten sich vor allem auf der emotionalen Ebene positive Entwicklungen der Kinder.

Das nun vorliegende Programm wurde von einer Projektgruppe bestehend aus drei Psychologinnen und drei Sonderhorthpädagoginnen entwickelt und soll im Rahmen unserer Diplomarbeit hinsichtlich Effektivität evaluiert werden.

Wir ersuchen daher um die Bewilligung, in den Horten der MA 10 die Auswirkungen dieses Programms untersuchen zu dürfen.

Konzept der Diplomarbeit:

Die Wirkung des Programms soll anhand einer Versuchsgruppe, in der das Programm umgesetzt wird, und einer Kontrollgruppe, die von dem Programm unberührt sein soll, gemessen werden. Erhoben werden die Einschätzung der Horthpädagoginnen vor Beginn und nach Ende des Programms, sowie der Wissensstand und die soziale Kompetenz der Kinder vor Beginn und nach Ende des Programms.

An der Studie sollen sechs Hortgruppen teilnehmen, die der Kontrollgruppe angehören und sechs Gruppen, die der Versuchsgruppe angehören. Die Schulung der Horthpädagoginnen für das Programm sind für September 2007 festgesetzt und die Anwendungen des Programms werden von Oktober 2007 bis Mai 2008 stattfinden.

Erhebungsmethoden:

- *Versuchsgruppe:* Vor Beginn und nach Ende des Gewaltpräventionsprogramms soll jeweils ein Interview mit den zuständigen Hortpädagoginnen durchgeführt werden, das je etwa eine halbe Stunde dauern wird.

Zusätzlich bekommen die Kinder, die an dem Programm teilnehmen, vor Beginn und nach Ende des Trainings eine Fragebogenbatterie vorgelegt, die folgende Variablen erfassen soll: aggressives Verhalten der Kinder, soziale Kompetenz, Umgang mit Konflikten, prosoziale Verhaltensweisen, Selbstbewusstsein der Kinder.

- *Kontrollgruppe:* Die Kinder der Kontrollgruppe, die an dem Gewaltpräventionsprogramm nicht teilnehmen, sollen ebenfalls die vorliegende Fragebogenbatterie bearbeiten.

Untersuchungsablauf:

Folgende Erhebungsinstrumente werden zu zwei Zeitpunkten, vor und nach der Durchführung des zu untersuchenden Gewaltpräventionstrainings, vorgegeben:

- Petermann F., Petermann U. (2000). *EAS: Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen*. Göttingen: Hogrefe. Hierzu gibt es die zwei getrennten geschlechtsspezifischen Versionen EAS-J und EAS-M.

Faktor F-IIO-1 und die Skala „Bereitschaft zu sozialem Engagement“ aus folgendem Verfahren:

- Seitz, W., Rausche, A. (2004). *PFK 9-14: Persönlichkeitsfragebogen für Kinder zwischen 9 und 14 Jahren*. Göttingen: Hogrefe.

Die Skalen „In der Schule“ und „In der Hortgruppe“ wurden folgendem Testverfahren entnommen:

- Schauder, T. (1991). *ALS: Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche*. Göttingen: Beltz Test.

- Für Kinder der ersten und zweiten Klasse werden die Skalen „Soziale Integration“ und „Klassenklima“ aus Rauer, W & Schuck, K.D. (2004). *FEESS 1-2, Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen*. Göttingen: Beltz Test vorgegeben.
- Für Kinder der dritten und vierten Klasse werden die entsprechenden Skalen aus dem *FEESS 3-4, Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen* (Rauer & Schuck, 2003) verwendet.
- Weiters erhalten die Kinder einen Fragebogen, der deren Wissensstand über allgemeingültige Regeln, gesetzliche Bestimmungen und die UNICEF Kinderrechte überprüfen soll. Dieser Fragebogen wurde auf Grundlage der zu vermittelnden Inhalte erstellt.

Für die Kinder der zweiten Klasse werden voraussichtlich maximal 70 Minuten für die Durchführung benötigt.

Für die Kinder der dritten und vierten Klassen ist eine Durchführungszeit von 45 bis 60 Minuten berechnet.

- Die HortpädagogInnen erhalten zusätzlich zum Interview eine gekürzte Version des „*Lehrerfragebogens über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen, die deutsche Bearbeitung Teachers's Report Form (TRF) der Child Behavior Checklist*“ (Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist, 1993). Pro Kind werden etwa zehn Minuten in Anspruch genommen. Es gibt eine Version für Schüler und eine für Schülerinnen.

Mit freundlichen Grüßen

Tischer Nadja

Geppert Corinna

PFK 9-14

Name: _____

Vorname: _____

Klasse: _____

Bitte vor Testbeginn lesen!

Im Folgenden findest du eine Liste mit Aussagen darüber, wie du fühlst, denkst und handelst.

Du sollst bei jeder einzelnen Aussage angeben, ob sie für dich zutrifft oder nicht.

Wenn sie zutrifft, machst du ein Kreuz in das Kästchen unter dem Wort „Stimmt“.

Wenn sie nicht zutrifft, machst du ein Kreuz unter den Wörtern „Stimmt nicht“.

Beispiel:

	Stimmt	Stimmt nicht
0 Ich gehe gern in die Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn du also gern in die Schule gehst, dann musst du das Kästchen unter „Stimmt“ ankreuzen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn du nicht gern in die Schule gehst, musst du das Kästchen unter „Stimmt nicht“ ankreuzen.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Bei einigen Aussagen kannst du nicht „Stimmt“ oder „Stimmt nicht“ ankreuzen, sondern dort musst du eine von zwei verschiedenen Möglichkeiten ankreuzen.

Beispiel:

0 Ich habe

a) lieber Freunde, die in ihrer Freizeit spielen.

b) lieber Freunde, die in ihrer Freizeit etwas Vernünftiges tun.

Stimmt	Stimmt nicht
<div style="border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 2px 5px;">1</div>	
<div style="border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 2px 5px;">2</div>	

Wenn du also lieber Freunde hast, die in ihrer Freizeit spielen, dann machst du das Kreuz in das Kästchen mit der 1. Hast du lieber Freunde, die in ihrer Freizeit etwas Vernünftiges tun, dann machst du das Kreuz in das Kästchen mit der 2.

Bei diesen Aussagen, darfst du nur ein Kreuz machen, entweder in das Kästchen mit der 1 oder in das mit der 2.

Bearbeite die Aussagen bitte rasch, aber auch sorgfältig und ohne eine zu vergessen. Du kannst dabei nichts falsch machen. Es gibt keine richtigen und keine falschen Antworten. Denn verschiedene Menschen können verschieden denken, fühlen und handeln.

Wenn dir noch etwas unklar ist, dann frage bitte noch einmal nach. Wenn alle Fragen völlig geklärt sind, beginne bitte mit der Beantwortung.

MO		Stimmt	Stimmt nicht
1	Es würde mir schwer fallen, jemanden anzulügen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Wenn jemand schwere Sachen trägt, halte ich ihm immer die Tür auf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Manchmal gebe ich einfach nicht nach, bis ich meinen Willen durchgesetzt habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Es macht Spaß, irgendwelche Aufgaben gemeinsam mit anderen zu lösen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Ich wäre a) lieber Lehrer. b) lieber Anführer einer Armee von Soldaten.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Ich mache mich gern über andere lustig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Ich tue, was Vater, Mutter oder Erzieher sagen, auch wenn ich nicht einsehe, warum ich es machen soll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Ich mag nicht gern auf kleine Kinder aufpassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Mit jemandem, der vom Lehrer oder der Lehrerin		

	ausgeschimpft wird, habe ich immer Mitleid.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Ich habe immer gerne jemanden von meinen Verwandten oder Bekannten in der Nähe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Wenn einem anderen etwas gelingt, dann freue ich mich mit ihm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Es macht mir Spaß, andere zu erschrecken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Manchmal habe ich schon einem anderen, der mich geärgert hat, etwas nachgeworfen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Ich könnte eine Spinne anfassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Ich frage Zuhause oft um Rat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Wenn man mir etwas versprochen hat, dränge ich darauf, dass ich es sofort bekomme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Stimmt	Stimmt nicht
17	Ich freue mich über den Erfolg anderer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18	Ich lese, a) lieber Tiergeschichten b) lieber Wildwest-Geschichten	<div>1</div> <div>2</div>	
19	Kinder sollen Vater, Mutter oder Erzieher gehorchen, ohne zu widersprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Es macht mir manchmal Spaß, Sandburgen zu zerstören, die kleine Kinder gebaut haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Ich sehe im Fernsehen a) lieber einen Boxkampf b) lieber Eiskunstlaufen	<div>1</div> <div>2</div>	
22	Ich habe schon manchmal andere zu Ungehorsam aufgehetzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Wenn ich mich ärgere, schlage ich aus Wut die Tür zu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Ich bin nicht gerne länger von zuhause fort, wenn mein Vater, meine Mutter oder mein Erzieher nicht mit dabei sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Wenn man mir sagt, dass ich etwas erledigen muss, dann tue ich es gleich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Wenn ein anderes Kind etwas verloren hat, helfe ich ihm suchen.		

		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	Ich wäre gerne Rennfahrer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	Älteren Leuten gehorche ich immer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	Ich löse eine Aufgabe gern mit anderen zusammen, auch wenn man hinterher nicht merkt, dass ich am meisten gearbeitet habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	Wenn jemand von meinen Freunden oder Freundinnen traurig ist, tröste ich ihn oder sie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Stimmt	Stimmt nicht
31	Von Zeit zu Zeit muss ich irgendjemanden ärgern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	Ich widerspreche meinem Vater, meiner Mutter oder meinem Erzieher ziemlich oft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	Ich freue mich, wenn andere etwas suchen, was ich versteckt habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

34	<p>Ich würde</p> <p>a) lieber einen Sportwagen fahren.</p> <p>b) lieber einen großen Personenwagen fahren.</p>	<div>1</div> <div>2</div>	
35	Bei einem traurigen Film muss ich schon einmal weinen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36	Ich kann es nicht leiden, wenn jemand seine Mitmenschen verspottet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37	Kinder sollen still sein, wenn Erwachsene reden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38	Ich lobe häufig meine Freunde und Freundinnen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39	Wenn ich richtig wütend werde, mache ich ab und zu etwas kaputt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40	Wenn ein anderer einmal etwas falsch macht, freue ich mich darüber.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41	Bevor in einem Streit der andere zuhaut, schlage ich lieber selbst zu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42	Es kommt häufig vor, dass ich gerade das haben will, was ein anderer hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

43	Wenn andere krank sind, dann bin ich auch selbst etwas bedrückt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44	Wenn ich irgendwelche Aufgaben besser kann, a) helfe ich den anderen immer. b) helfe ich den anderen meistens nicht.	<div><input type="checkbox"/> 1</div> <div><input type="checkbox"/> 2</div>	
45	Man soll Erwachsenen gegenüber gehorsam sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Stimmt	Stimmt nicht
46	Wenn ich etwas angestellt habe, sage ich es zuhause.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47	Es macht mir Spaß, in Baustellen von Häusern herumzulaufen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48	Wenn ich wählen könnte, würde ich a) lieber Karten für ein Fußballspiel wählen. b) lieber Karten für ein Theaterstück wählen.	<div><input type="checkbox"/> 1</div> <div><input type="checkbox"/> 2</div>	
SB			
49	In der Schule werde ich oft ermahnt, ordentlicher zu sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

50	Wenn der Lehrer (die Lehrerin) in der Schule etwas fragt, worauf niemand eine Antwort weiß, melde ich mich meistens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51	Wenn ich etwas in meiner Schultasche suche, dann dauert es oft lange, bis ich es finde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52	Ich glaube, dass ich viel erwachsener bin als die anderen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53	Ich habe manchmal Angst, am nächsten Tag in die Schule zu gehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54	Wo ich in den Ferien schon überall gewesen bin, kommen die anderen so schnell nicht hin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55	Wenn ich etwas von meinen Schul- und Spielsachen suche, dauert es lange, bis ich es gefunden habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56	Ich muss meine Arbeit häufig unterbrechen, um mich etwas zu erholen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57	Die anderen bringen auch nicht mehr zustande als ich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58	Es ärgert mich, wenn ich mich im Unterricht melde und nicht als Erste(r) drankomme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59	Ich habe viel mehr Spielsachen als die anderen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Stimmt	Stimmt nicht
60	Wenn ich eine Aufgabe nicht sofort lösen kann, dann weiß ich, dass ich sie auch durch Nachdenken nicht löse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61	Vieles, was die Lehrer in der Schule erzählen, ist falsch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62	Meine Meinung ist oft richtiger als die Meinung von anderen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63	Ich habe gern etwas in der Hand, womit ich spielen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64	Ich zeige den anderen gern, dass ich stärker bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65	Ich lasse mir oft von anderen helfen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66	Viele Leute, die ich kenne, sind ziemlich dumm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67	Manchmal möchte ich, dass mich die Leute mehr beachten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68	Ich weiß vieles besser als mancher Erwachsene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

69	Wenn ich eine schwere Aufgabe lösen soll, gebe ich schnell auf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70	Es stört mich, dass ich so wenig gelobt werde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71	Ich verliere öfter meine Spielsachen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
72	Ich beneide diejenigen, die sich mehr kaufen dürfen als ich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
VS			
73	Viele Dinge, die von mir verlangt werden, tue ich ungern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
74	Ich halte mich nur dann an Vorschriften, wenn ich merke, dass jemand aufpasst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
75	Manchmal erzähle ich anderen irgendwelche falschen Geschichten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Stimmt	Stimmt nicht
76	Ehrlich gesagt, habe ich immer ganz gute Ausreden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

77	Beim Spielen versuche ich manchmal zu mogeln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
78	Manchmal schaue ich bei anderen etwas ab oder mache anderen etwas nach.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
79	Meine Eltern dürfen manchmal nicht wissen, wo und was ich gerade spiele.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
80	Manchmal übertreibe ich ein wenig, wenn ich meinen Freunden und Freundinnen von mir erzähle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
81	Bei Klassenarbeiten versuche ich oft abzuschreiben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
82	Ich rede während der Schulstunden oft mit meinem Nachbarn (meiner Nachbarin).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
83	In der Schule versuche ich manchmal zu spicken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
84	Wenn ich eine Aufgabe nicht gleich lösen kann, dann fange ich an zu raten, damit man nicht merkt, dass mir die Lösung schwer fällt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ALSName: _____ Mädchen: ☐ Junge: ☐

Klasse: _____

Dieser Fragebogen enthält verschiedene Aussagen, die Kinder betreffen. Die Aussagen beziehen sich auf die SCHULE und die HORTGRUPPE. Deshalb stehen jeweils 2 Aussagen mit ähnlichem Inhalt nebeneinander.

→ Die **linke** Aussage bezieht sich auf die SCHULE,
die **rechte** auf die HORTGRUPPE.

Unter jeder Aussage befinden sich 5 Antwortkästchen mit den Zeichen:

--	-	O	+	++
----	---	---	---	----

Die Zeichen bedeuten:

--	Deutliches NEIN, stimmt überhaupt nicht!
-	Eher NEIN, stimmt eher nicht!
O	Unentschieden, stimmt weder noch!
+	Eher JA, stimmt eher!
++	Deutliches JA, stimmt ganz genau!

In der SCHULE	In der HORTGRUPPE
1. Ich glaube, dass meine Klassenkameraden oder Lehrer mich schon mal auslachen. <div> <div>--</div> <div>-</div> <div>O</div> <div>+</div> <div>++</div> </div>	Ich glaube, dass die anderen Kinder oder Erzieher meiner Gruppe mich schon mal auslachen. <div> <div>--</div> <div>-</div> <div>O</div> <div>+</div> <div>++</div> </div>
2. In der Schule fühle ich mich immer sehr wohl. <div> <div>--</div> <div>-</div> <div>O</div> <div>+</div> <div>++</div> </div>	In meiner Hortgruppe fühle ich mich immer sehr wohl. <div> <div>--</div> <div>-</div> <div>O</div> <div>+</div> <div>++</div> </div>

3. Ich finde mich völlig in Ordnung, wenn ich mich mit meinen Klassenkameraden vergleiche. <div style="border: 1px solid black; display: flex; justify-content: space-around; padding: 5px; margin-top: 10px;"> ---O+++ </div>	Ich finde mich völlig in Ordnung, wenn ich mich mit den anderen Kindern aus der Gruppe vergleiche. <div style="border: 1px solid black; display: flex; justify-content: space-around; padding: 5px; margin-top: 10px;"> ---O+++ </div>
---	---

--	Deutliches NEIN, stimmt überhaupt nicht!
-	Eher NEIN, stimmt eher nicht!
O	Unentschieden, stimmt weder noch!
+	Eher JA, stimmt eher!
++	Deutliches JA, stimmt ganz genau!

In der SCHULE	In der HORTGRUPPE
4. In der Schule bin ich ausgesprochen zufrieden mit mir. <div style="border: 1px solid black; display: flex; justify-content: space-around; padding: 5px; margin-top: 10px;"> ---O+++ </div>	In meiner Hortgruppe bin ich ausgesprochen zufrieden mit mir. <div style="border: 1px solid black; display: flex; justify-content: space-around; padding: 5px; margin-top: 10px;"> ---O+++ </div>
5. Meine Klassenkameraden oder Lehrer sind hin und wieder unzufrieden mit mir. <div style="border: 1px solid black; display: flex; justify-content: space-around; padding: 5px; margin-top: 10px;"> ---O+++ </div>	Die anderen Kinder oder Erzieher meiner Gruppe sind hin und wieder unzufrieden mit mir. <div style="border: 1px solid black; display: flex; justify-content: space-around; padding: 5px; margin-top: 10px;"> ---O+++ </div>
6. In der Schule bin ich manchmal ein Versager. <div style="border: 1px solid black; display: flex; justify-content: space-around; padding: 5px; margin-top: 10px;"> ---O+++ </div>	In meiner Hortgruppe bin ich manchmal ein Versager. <div style="border: 1px solid black; display: flex; justify-content: space-around; padding: 5px; margin-top: 10px;"> ---O+++ </div>
7. In der Schule bin ich immer ein fröhlicher Mensch. <div style="border: 1px solid black; display: flex; justify-content: space-around; padding: 5px; margin-top: 10px;"> ---O+++ </div>	In meiner Heimgruppe bin ich immer ein fröhlicher Mensch. <div style="border: 1px solid black; display: flex; justify-content: space-around; padding: 5px; margin-top: 10px;"> ---O+++ </div>
8. In der Schule habe ich manchmal Angst, Fehler zu machen. <div style="border: 1px solid black; display: flex; justify-content: space-around; padding: 5px; margin-top: 10px;"> ---O+++ </div>	In meiner Hortgruppe habe ich manchmal Angst, Fehler zu machen. <div style="border: 1px solid black; display: flex; justify-content: space-around; padding: 5px; margin-top: 10px;"> ---O+++ </div>

<p>9. Mit meinen Klassenkameraden oder Lehrern komme ich immer sehr gut aus.</p> <div style="border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 2px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">--</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">-</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px; text-align: center;">O</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">+</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">++</div> </div>	<p>Mit den Kindern oder Erziehern meiner Gruppe komme ich immer sehr gut aus.</p> <div style="border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 2px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">--</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">-</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px; text-align: center;">O</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">+</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">++</div> </div>
--	---

--	Deutliches NEIN, stimmt überhaupt nicht!
-	Eher NEIN, stimmt eher nicht!
O	Unentschieden, stimmt weder noch!
+	Eher JA, stimmt eher!
++	Deutliches JA, stimmt ganz genau!

In der SCHULE	In der HORTGRUPPE
<p>10. Ab und zu glaube ich, dass ich in der Schule zu kaum etwas gut bin.</p> <div style="border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 2px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">--</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">-</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px; text-align: center;">O</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">+</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">++</div> </div>	<p>Ab und zu glaube ich, dass ich in meiner Gruppe zu kaum etwas gut bin.</p> <div style="border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 2px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">--</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">-</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px; text-align: center;">O</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">+</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">++</div> </div>
<p>11. Meine Klassenkameraden oder Lehrer mögen mich ganz besonders gern.</p> <div style="border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 2px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">--</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">-</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px; text-align: center;">O</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">+</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">++</div> </div>	<p>Die anderen Kinder oder Erzieher meiner Gruppe mögen mich ganz besonders gern.</p> <div style="border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 2px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">--</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">-</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px; text-align: center;">O</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">+</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">++</div> </div>
<p>12. In der Schule fühle ich mich hin und wieder nicht wohl.</p> <div style="border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 2px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">--</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">-</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px; text-align: center;">O</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">+</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">++</div> </div>	<p>In meiner Hortgruppe fühle ich mich hin und wieder nicht wohl.</p> <div style="border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 2px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">--</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">-</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px; text-align: center;">O</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">+</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">++</div> </div>
<p>13. Ich glaube, dass mich meine Klassenkameraden oder Lehrer nicht besonders hübsch finden.</p> <div style="border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 2px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">--</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">-</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px; text-align: center;">O</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">+</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">++</div> </div>	<p>Ich glaube, dass mich die anderen Kinder oder Erzieher meiner Hortgruppe nicht besonders hübsch finden.</p> <div style="border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 2px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">--</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">-</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px; text-align: center;">O</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">+</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">++</div> </div>

<p>14. Meine Klassenkameraden oder Lehrer nehmen mich immer ernst.</p> <p>-- - ○ + ++</p>	<p>Die anderen Kinder oder Erzieher meiner Gruppe nehmen mich immer ernst.</p> <p>-- - ○ + ++</p>
---	---

--	Deutliches NEIN, stimmt überhaupt nicht!
-	Eher NEIN, stimmt eher nicht!
○	Unentschieden, stimmt weder noch!
+	Eher JA, stimmt eher!
++	Deutliches JA, stimmt ganz genau!

In der SCHULE	In der HORTGRUPPE
<p>15. In der Schule fühle ich mich ab und zu wertlos.</p> <p>-- - ○ + ++</p>	<p>In meiner Hortgruppe fühle ich mich ab und zu wertlos.</p> <p>-- - ○ + ++</p>
<p>16. Ich bin besonders beliebt bei meinen Klassenkameraden oder Lehrern.</p> <p>-- - ○ + ++</p>	<p>Ich bin besonders beliebt bei den anderen Kindern oder Erziehern meiner Hortgruppe.</p> <p>-- - ○ + ++</p>
<p>17. Ich glaube, dass mich meine Klassenkameraden oder Lehrer manchmal nicht ganz ernst nehmen.</p> <p>-- - ○ + ++</p>	<p>Ich glaube, dass mich die anderen Kinder oder Erzieher meiner Gruppe manchmal nicht ganz ernst nehmen.</p> <p>-- - ○ + ++</p>
<p>18. In der Schule fühle ich mich wertvoll.</p> <p>-- - ○ + ++</p>	<p>In meiner Hortgruppe fühle ich mich wertvoll.</p> <p>-- - ○ + ++</p>

FEES 1-2 Skalen Soziale Integration und Klassenklima

Vorname: _____

Ich bin _____ Jahre alt.

Mädchen ☐ Junge ☐

Klasse: _____

Übungsbeispiele

		stimmt nicht	stimmt
1	Ich spiele gerne draußen.	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
2	Ich mag gern fernsehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
3	Ich esse gerne Spinat.	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>

		stimmt nicht	stimmt
01	Meine Hortkameraden lachen über Schüler, die anders sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
02	Wir sind alle gute Freunde.	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
03	Nur wenige Hortkinder können mich leiden.	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
04	Meine Hortkameraden helfen mir, wenn ich etwas nicht kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
05	In der Hortgruppe halten wir alle zusammen.	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
06	Meine Hortkameraden sind nett zu mir.	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
07	Wir machen uns über einige Kinder lustig.	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
08	Kinder, die anders sind, haben es schwer in unserer Hortgruppe.	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
09	Die anderen hören zu, wenn ich etwas sage.	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
10	Manche Schüler machen sich lustig über andere Kinder in der Hortgruppe.	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>

		stimmt nicht	stimmt
11	Wir lassen nicht alle Kinder mitmachen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Ich fühle mich in der Hortgruppe wohl.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Alle Kinder dürfen mitspielen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Ich komme mit den anderen Kindern in meiner Hortgruppe gut aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Meine Hortkameraden trösten mich, wenn ich traurig bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Die anderen lachen mich häufig aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Wir helfen uns gegenseitig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Ich darf beim Spielen in der Hortgruppe mitmachen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Ich habe wenige Freunde in meiner Hortgruppe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Die anderen suchen Streit mit mir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Wir ärgern uns gegenseitig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Wir verstehen uns untereinander gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

FEESS 3-4 Skalen Soziale Integration und Klassenklima

Vorname: _____

Mädchen ☐ Junge ☐

Ich bin _____ Jahre alt.

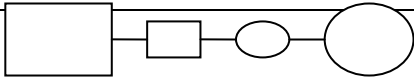

Klasse: _____

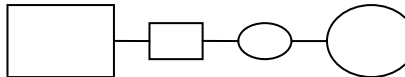
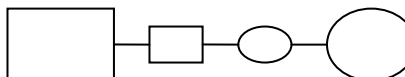
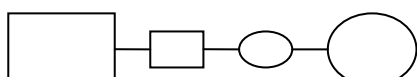
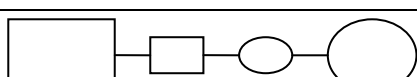
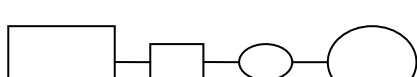
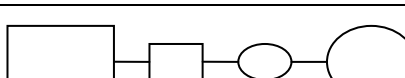

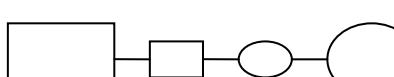

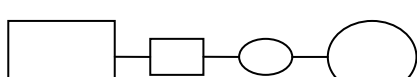
Anleitung

Auf den folgenden Seiten steht eine Reihe von Sätzen. Sie drücken aus, was Schülerinnen und Schüler denken und fühlen. Du sollst nun die Sätze der Reihe nach lesen und ankreuzen, wie sehr die Sätze auf dich zutreffen.

	stimmt gar nicht	stimmt kaum	stimmt ziemlich	stimmt genau
Wenn ein Satz für dich überhaupt nicht zutrifft, kreuzt du das große Rechteck „stimmt gar nicht“ an.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ein Satz für dich weniger zutrifft, kreuzt du das kleine Rechteck „stimmt kaum“ an.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ein Satz für dich ganz genau zutrifft, kreuzt du das große Oval „stimmt genau“ an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Was würdest du ankreuzen, wenn ein Satz für dich ziemlich stimmt, für dich also fast genau zutrifft?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jetzt kannst du einmal bei zwei Sätzen üben:

Ich gehe gerne ins Schwimmbad.	
Comics lese ich nicht.	

		stimmt gar nicht	stimmt kaum	stimmt ziemlich	stimmt genau
01	Meine Hortkameraden lachen über Schüler, die anders sind.				
02	Wir sind alle gute Freunde.				
03	Nur wenige Hortkinder können mich leiden.				
04	Meine Hortkameraden helfen mir, wenn ich etwas nicht kann.				
05	In der Hortgruppe halten wir alle zusammen.				
06	Meine Hortkameraden sind nett zu mir.				
07	Wir machen uns über einige Kinder lustig.				
08	Kinder, die anders sind, haben es schwer in unserer Hortgruppe.				
09	Die anderen hören zu, wenn ich etwas sage.				
10	Manche Schüler machen sich lustig über andere Kinder in der				

	Hortgruppe.	
11	Wir lassen nicht alle Kinder mitmachen.	
12	Ich fühle mich in der Hortgruppe wohl.	
13	Alle Kinder dürfen mitspielen.	
		stimmt stimmt stimmt stimmt gar nicht kaum ziemlich genau
14	Ich komme mit den anderen Kindern in meiner Hortgruppe gut aus.	
15	Meine Hortkameraden trösten mich, wenn ich traurig bin.	
16	Die anderen lachen mich häufig aus.	
17	Wir helfen uns gegenseitig.	
18	Ich darf beim Spielen in der Hortgruppe mitmachen.	
19	Ich habe wenige Freunde in meiner Hortgruppe.	
20	Die anderen suchen Streit mit mir.	
21	Wir ärgern uns gegenseitig.	
22	Wir verstehen uns untereinander gut.	

NAME: _____

Bitte vor Testbeginn lesen!

Im Folgenden findest du eine Liste von Aussagen über Verhaltensweisen, Rechte und Gesetze.

Du sollst bei jeder einzelnen Aussage angeben, ob sie stimmt, oder erlaubt ist, verboten ist, oder nicht stimmt, oder ob du es nicht weißt.

Wenn die Aussage stimmt, machst du ein Kreuz unter +, wenn sie nicht stimmt, machst du ein Kreuz unter -. Falls du es nicht weißt, machst du ein Kreuz unter ?.

Beispiel

	+	-	?
Mit achtzehn Jahren ist man in Österreich erwachsen.			
Wenn du weißt, dass die Aussage richtig ist, dann musst du das Kästchen unter + ankreuzen.	X		
Wenn du weißt, dass die Aussage nicht richtig ist, dann musst du das Kästchen unter - ankreuzen.		X	
Wenn du nicht weißt, ob die Aussage richtig oder falsch ist, dann musst du das Kästchen unter ? ankreuzen.			X

Bitte arbeite zügig, aber lasse keine Aussage aus. Wenn du noch Fragen hast, kannst du sie gerne stellen.

Dies ist übrigens der einzige Fragebogen, bei dem es nicht nur um eure Meinung, sondern vor allem um euer Wissen geht. Bitte schaut trotzdem nicht bei eurem Nachbarn ab, weil es sein kann, dass dieser etwas Falsches ankreuzt. Ihr müsst aber keine Angst haben, die Fragebögen sehen nur wir.

Wenn alle Fragen geklärt sind, beginne bitte mit der Bearbeitung.

	+	-	?
Kinder bis vierzehn Jahren dürfen alleine bis Mitternacht unterwegs sein.			
Einen ausgeborgten Kugelschreiber muss man nicht zurückgeben.			
Stärkere und größere Kinder dürfen von kleineren und schwächeren Kindern Geld verlangen.			
Kinder mit einer Brille darf man nicht hänseln.			
Die Beilagen der Mickey Mouse Hefte darf man einfach mitnehmen, ohne das Heft zu kaufen.			
Wenn Kinder ab vierzehn Jahren beim Stehlen erwischt werden, kommen sie ins Gefängnis.			
Wände von Bahnhöfen darf man bemalen.			
Klotüren darf man nicht beschriften.			
Mit sechzehn Jahren darf man zu rauchen beginnen.			
Kinder dürfen sich zusammen mit ihren Eltern Filme im Kino ansehen, die für das Alter der Kinder nicht freigegeben sind.			
Bei Familienfesten dürfen Kinder unter vierzehn Jahren Alkohol trinken.			
Man darf andere Kinder auf Fehler aufmerksam machen.			

Wenn ein Erwachsener dabei ist, darf man bei „Rot“ über die Straße gehen.			
Man muss nicht in die Schule gehen, wenn man krank ist.			
Man tröstet andere Kinder, wenn sie traurig sind und weinen.			
Alten Leuten bietet man in der Straßenbahn seinen Sitz an.			
Man soll die Polizei anrufen, wenn man sieht, dass jemand geschlagen wird.			
Kinder ab zwölf Jahren dürfen am Beifahrersitz im Auto sitzen.			
	+	-	?
Ich darf die Fotos von der Geburtstagsparty ins Internet stellen, wenn ich alle, die auf den Fotos sind, gefragt habe, ob sie damit einverstanden sind.			
Meine Mutter darf in meinen Sachen stöbern, mein Tagebuch oder Briefe lesen, wenn ich in der Schule bin, damit sie besser Bescheid über mich weiß.			
Wenn ich unbedingt ein SMS an einen Freund schreiben möchte, muss mir jemand sein Handy geben.			
Im Internet darf ich mir alles anschauen ohne Altersbegrenzung, weil man das ja sowieso nicht kontrollieren kann.			
	JA	NEIN	?
Karin erzählt ihrer besten Freundin Caroline ein Geheimnis und bittet sie es niemanden			

weiterzusagen. Nina möchte unbedingt von Caroline wissen, was Karin erzählt hat und lässt Caroline nicht mehr in Ruhe. Soll Caroline lieber doch das Geheimnis verraten, damit Nina nicht mehr nervt?			
Lukas hat beim Geschirrspüler einräumen einen Teller fallen lassen. Seine Mutter ärgert sich sehr darüber, da es das teure Geschirr war. Sie gibt Lukas eine Ohrfeige, außerdem bekommt er Hausarrest. Darf seine Mutter das?			
Andreas sitzt neben Clemens in der hintersten Reihe. Clemens hat meistens ziemlich gute Jausenbrote dabei. Heute hat Andreas seine Jausenbox zu Hause liegen lassen. Nachdem Clemens immer viel Jause mit hat, beschließt Andreas eines davon zu essen. Darf das Andreas?			
Im Stadtpark blühen derzeit wunderschöne Rosen – Oliver möchte seiner Oma eine Freude machen und pflückt einen großen Strauß. Darf Oliver das?			

Hat dieser Schüler/ diese Schülerin eine Krankheit, eine körperliche oder geistige Beeinträchtigung oder Behinderung?

☐ nein ☐ ja, bitte beschreiben

Worüber machen Sie sich bei diesem Schüler/ dieser Schülerin die meisten Sorgen?

Welche positiven Aspekte können Sie über diesen Schüler/ diese Schülerin berichten?

Bitte notieren Sie weitere Informationen über das Arbeiten dieses Schülers, sein Verhalten oder seine Möglichkeiten und Fähigkeiten. (eventuell bitte weitere Blätter einfügen).

Es folgt eine Liste von Eigenschaften und Verhaltensweisen, die bei Kindern und Jugendlichen auftreten können. Nach jeder Eigenschaft befinden sich die Ziffern 0, 1, 2. Beantworten Sie bitte für jede Eigenschaft, ob sie jetzt oder innerhalb der letzten 2 Monate bei diesem Schüler/dieser Schülerin zu beobachten war. Wenn diese Eigenschaft genau so oder häufig zu beobachten war, kreuzen Sie die Ziffer 2 an, wenn die Eigenschaft etwas oder manchmal auftrat, die Ziffer 1, wenn sie für diesen Schüler nicht zutrifft, die Ziffer 0. Beantworten Sie bitte alle Fragen so gut Sie können, auch wenn Ihnen einige für diesen Schüler unpassend erscheinen. Der Einfachheit halber wird im Folgenden immer die männliche Form benutzt.

	0 = nicht zutreffend 1 = etwas oder manchmal zutreffend 2 = genau oder häufig zutreffend			
1	Verhält sich zu jung für sein Alter.	0	1	2
2	Summt oder macht seltsame Geräusche im Unterricht.	0	1	2
3	Streitet oder widerspricht viel.	0	1	2
4	Bringt angefangene Aufgaben nicht zu Ende.	0	1	2
5	Junge verhält sich wie ein Mädchen bzw. Mädchen verhält sich wie ein Junge.	0	1	2
6	Ist trotzig, ablehnend oder frech zu den HortpädagogInnen.	0	1	2
7	Gibt an, schneidet auf.	0	1	2
8	Kann sich nicht konzentrieren, kann nicht lange aufpassen.	0	1	2
9	Kann nicht still sitzen, ist unruhig oder überaktiv.	0	1	2
10	Klammert sich an Erwachsene oder ist zu abhängig.	0	1	2
11	Klagt über Einsamkeit.	0	1	2
12	Ist verwirrt oder zerstreut.	0	1	2
13	Weint viel.	0	1	2
14	Ist zappelig.	0	1	2
15	Ist roh oder gemein zu anderen oder schüchtert sie ein.	0	1	2
16	Hat Tagträume oder ist gedankenverloren.	0	1	2
17	Verlangt viel Beachtung.	0	1	2
18	Macht seine Sachen kaputt.	0	1	2
19	Zerstört die Sachen anderer.	0	1	2
20	Hat Schwierigkeiten, Anweisungen zu befolgen.	0	1	2
21	Gehorcht nicht im Hort.	0	1	2
22	Stört andere Schüler.	0	1	2
23	Kommt mit anderen Gruppenmitgliedern nicht aus.	0	1	2
24	Scheint sich nicht schuldig zu fühlen, wenn er sich schlecht benommen hat.	0	1	2
25	Ist leicht eifersüchtig.	0	1	2

	0 = nicht zutreffend 1 = etwas oder manchmal zutreffend 2 = genau oder häufig zutreffend			
26	Isst oder trinkt Dinge die nicht zum Essen oder Trinken geeignet sind; bitte beschreiben: (keine Süßigkeiten angeben) _____ _____	0	1	2
27	Hat Angst, in den Hort zu gehen.	0	1	2
28	Hat Angst, etwas Schlimmes zu denken, oder zu tun.	0	1	2
29	Glaubt, perfekt sein zu müssen.	0	1	2
30	Fühlt oder beklagt sich, dass niemand ihn liebt.	0	1	2
31	Glaubt, andere wollen ihm etwas antun.	0	1	2
32	Fühlt sich wertlos, oder unterlegen.	0	1	2
33	Verletzt sich häufig ungewollt, neigt zu Unfällen.	0	1	2
34	Gerät leicht in Raufereien, Schlägereien.	0	1	2
35	Wird viel gehänselt.	0	1	2
36	Hat Umgang mit anderen, die in Schwierigkeiten geraten.	0	1	2
37	Ist impulsiv oder handelt, ohne zu überlegen.	0	1	2
38	Ist lieber allein als mit anderen zusammen.	0	1	2
39	Lügt, betrügt oder schwindelt.	0	1	2
40	Kaut Fingernägel.	0	1	2
41	Ist nervös, reizbar oder angespannt.	0	1	2
42	Hat nervöse Bewegungen oder Zuckungen (betrifft nicht Zappeligkeit); bitte beschreiben: _____ _____	0	1	2
43	Ist überangepasst.	0	1	2
44	Wird von anderen Kindern im Hort nicht gemocht.	0	1	2
45	Hat Lernschwierigkeiten.	0	1	2
46	Ist zu furchtsam oder ängstlich.	0	1	2
47	Fühlt sich schwindelig.	0	1	2
48	Hat zu starke Schulgefühle.	0	1	2
49	Redet dazwischen.	0	1	2
50	Ist immer müde.	0	1	2
51	Hat Übergewicht.	0	1	2
52	Hat folgende Probleme ohne bekannte körperliche Ursachen:	0	1	2
	a) Schmerzen (außer Kopf- oder Bauchschmerzen)	0	1	2
	b) Kopfschmerzen	0	1	2
	c) Übelkeit	0	1	2

	0 = nicht zutreffend 1 = etwas oder manchmal zutreffend 2 = genau oder häufig zutreffend			
	d) Augenbeschwerden (ausgenommen solche, die durch Brille korrigiert sind); bitte beschreiben: _____	0	1	2
	e) Hautausschläge oder andere Hautprobleme	0	1	2
	f) Bauchschmerzen oder Magenkrämpfe	0	1	2
	g) Erbrechen, Hochwürgen	0	1	2
	h) andere Beschwerden; bitte beschreiben: _____ _____	0	1	2
53	Greift andere körperlich an.	0	1	2
54	Bohrt in der Nase, zupft oder kratzt sich an Körperstellen; bitte beschreiben: _____ _____	0	1	2
55	Ist apathisch oder unmotiviert.	0	1	2
56	Ist schlecht in der Schule.	0	1	2
57	Ist körperlich unbeholfen oder ungeschickt.	0	1	2
58	Ist lieber mit älteren Kindern oder Jugendlichen als mit Gleichaltrigen zusammen.	0	1	2
59	Ist lieber mit Jüngeren als mit Gleichaltrigen zusammen.	0	1	2
60	Weigert sich zu sprechen.	0	1	2
61	Stört in der Hortgruppe	0	1	2
62	Schreit viel.	0	1	2
63	Ist verschlossen, behält Dinge für sich.	0	1	2
64	Ist befangen oder wird leicht verlegen.	0	1	2
65	Arbeitet unordentlich.	0	1	2
66	Verhält sich verantwortungslos; bitte beschreiben: _____ _____	0	1	2
67	Produziert sich gern oder spielt den Clown.	0	1	2
68	Ist schüchtern oder zaghaft.	0	1	2
69	Zeigt aufbrausendes und unberechenbares Verhalten.	0	1	2
70	Muss Forderungen sofort erfüllt bekommen, ist schnell frustriert.	0	1	2
71	Ist unaufmerksam oder leicht ablenkbar.	0	1	2
72	Hat Schwierigkeiten beim Sprechen; bitte beschreiben: _____ _____ _____	0	1	2
73	Starrt ins Leere.	0	1	2
74	Ist bei Kritik schnell verletzt.	0	1	2
75	Stiehlt.	0	1	2

	0 = nicht zutreffend 1 = etwas oder manchmal zutreffend 2 = genau oder häufig zutreffend			
76	Hortet Dinge, die er nicht braucht; bitte beschreiben _____	0	1	2
77	Ist störrisch, mürrisch oder reizbar.	0	1	2
78	Zeigt plötzliche Stimmungs- oder Gefühlswechsel.	0	1	2
79	Schmolzt viel oder ist leicht eingeschnappt.	0	1	2
80	Ist misstrauisch.	0	1	2
81	Flucht oder gebraucht obszöne (schmutzige) Wörter.	0	1	2
82	Spricht davon, sich umzubringen.	0	1	2
83	Bleibt unter seinen Möglichkeiten, könnte mehr leisten.	0	1	2
84	Redet zuviel.	0	1	2
85	Hänselt andere gern.	0	1	2
86	Hat Wutausbrüche oder hitziges Temperament.	0	1	2
87	Scheint sich übermäßig mit Sex zu beschäftigen.	0	1	2
88	Bedroht andere.	0	1	2
89	Kommt zu spät zum Hort	0	1	2
90	Ist zu sehr auf Ordentlichkeit oder Sauberkeit bedacht.	0	1	2
91	Erledigt aufgetragene Arbeiten nicht.	0	1	2
92	Schwänzt den Hort oder fehlt unentschuldigt.	0	1	2
93	Zeigt zu wenig Aktivität, ist zu langsam oder träge.	0	1	2
94	Ist unglücklich, traurig oder niedergeschlagen.	0	1	2
95	Ist ungewöhnlich laut.	0	1	2
96	Trinkt Alkohol, nimmt Drogen oder missbraucht Medikamente; bitte beschreiben: _____	0	1	2
97	Versucht zu sehr, anderen zu gefallen.	0	1	2
98	Mag den Hort nicht.	0	1	2
99	Hat Angst, Fehler zu machen.	0	1	2
100	Quengelt oder jammert.	0	1	2
101	Sieht ungepflegt aus.	0	1	2
102	Zieht sich zurück, nimmt keinen Kontakt zu anderen auf.	0	1	2
103	Macht sich zu viele Sorgen.	0	1	2
104	Bitte beschreiben Sie hier Probleme, die der Schüler hat und die bisher noch nicht erwähnt wurden:	0	1	2

Bitte überprüfen Sie, ob Sie alle Fragen beantwortet haben. Unterstreichen Sie bitte diejenigen Probleme, die Ihnen Sorgen machen. Vielen Dank!

**Interview mit der Hortpädagogin: Versuchsgruppe vor der
Durchführung des Programms**

Code

Name

Datum

Soziodemographische Daten

Alter: _____

Geschlecht: ☐ w ☐ m*Berufsbezogene Daten*

Erfahrung: Dienstjahre am derzeitigen Hort:

Alle Dienstjahre (Kindergarten, Hort, Früherziehung):

Derzeitiges Arbeitsausmaß: _____ Wochenstunden

Zusätzliche Beschäftigungen: _____

Zusatzausbildungen: _____

Hort

Adresse des Horts _____

Öffnungszeiten _____

Anzahl der Gruppen im Hort: _____ Gruppen

Hat der Hort einen Garten oder eine Spielfläche im Freien, die regelmäßig genutzt wird?

☐ Ja, welche:

☐ Nein*Hortgruppe*

Anzahl der Kinder in der Gruppe: _____Mädchen _____Buben
Alter der Kinder: _____
Integrationsgruppe: <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/>
Ja, _____
Wie viele Kinder haben nicht Deutsch als Muttersprache? _____ Kinder
Wie viele Kinder davon verstehen Deutsch? _____
Wie viele Kinder können sich nicht auf Deutsch verständigen? _____ Kinder
Steht Ihnen eine Assistentin zur Verfügung? Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/>
Wenn ja: Welche Aktivitäten übernimmt die Assistentin?

Wie viel Zeit verbringt sie am Tag durchschnittlich mit den Kindern?
_____Stunden
Tagesablauf in der Hortgruppe – Fixpunkte:

Wie schätzen Sie den Lautstärkepegel in der Freispielphase ein?
<input type="checkbox"/> Sehr laut <input type="checkbox"/> eher laut <input type="checkbox"/> mittel <input type="checkbox"/> eher leise <input type="checkbox"/> sehr leise

Welche Erwartungen haben Sie an die Wirkung des Trainings?

Wie umfangreich schätzen Sie die Vorbereitungsarbeit auf das Training ein?

Haben Sie Bedenken in Hinblick auf die Durchführbarkeit des Trainings? Wenn ja, welche?

Welche Erwartungen haben Sie in Bezug auf die Mitarbeit der Kinder?

Wie hoch schätzen Sie das Risiko des Auftretens aggressiver Verhaltensweisen in Ihrer Gruppe ein?

☐ Sehr hoch ☐ eher hoch ☐ mittel ☐ eher niedrig ☐ niedrig

<i>Was sind in den letzten Wochen Ursachen von Konflikten gewesen?</i>	<i>nie</i>	<i>selten</i>	<i>manchmal</i>	<i>häufig</i>	<i>immer</i>
Mangelndes Regelbewusstsein					
Ausgrenzung eines Kindes					
Mangelnde Disziplin					
Sekkieren/Ärgern anderer Kinder					
Verweigerung der Teilnahme am Spiel oder in der Gruppe					
Verspottung eines Kindes					
Raufereien und körperliche Attacken					
Neid und Eifersucht					
Streit um Spielsachen					
Anderes _____					

<i>Wie sind die Kinder mit Konflikten in den letzten Wochen zumeist umgegangen?</i>	<i>nie</i>	<i>selten</i>	<i>manchmal</i>	<i>häufig</i>	<i>immer</i>
Neutrales Verhalten: z.B.: Kind beobachtet, schaut zu,...					
Verbale Kompetenz: z.B.: Kind unterbricht andere höflich und argumentiert,...					
Nonverbale Kompetenz: z.B.: Kind ignoriert Störungen und Provokationen,...					
Emotionale Kompetenz: z.B.: Kind zeigt Mitgefühl, tröstet,...					
Verbale Aggression, z.B.: Kind beleidigt andere,...					
Körperliche Aggression, z.B.: Kind stößt, schlägt, beißt andere,...					

**Interview mit der Hortpädagogin: Kontrollgruppe zum ersten und
zweiten Testzeitpunkt**

Code

Name

Datum

Soziodemographische Daten

Alter: _____

Geschlecht: ☐ w ☐ m*Berufsbezogene Daten*

Erfahrung: Dienstjahre am derzeitigen Hort:

Alle Dienstjahre (Kindergarten, Hort, Früherziehung):

Derzeitiges Arbeitsausmaß: _____ Wochenstunden

Zusätzliche Beschäftigungen:

Zusatzausbildungen:

Hort

Adresse des Horts _____

Öffnungszeiten _____

Anzahl der Gruppen im Hort: _____ Gruppen

Hat der Hort einen Garten oder eine Spielfläche im Freien, die regelmäßig genutzt wird?

☐ Ja, welche:

☐ Nein

Hortgruppe

Anzahl der Kinder in der Gruppe: _____ Mädchen _____ Buben

Alter der Kinder: _____

Integrationsgruppe: ☐ Nein ☐

Ja, _____

Wie viele Kinder haben nicht Deutsch als Muttersprache? _____ Kinder

Wie viele Kinder davon verstehen Deutsch? _____

Wie viele Kinder können sich nicht auf Deutsch verständigen? _____ Kinder

Steht Ihnen eine Assistentin zur Verfügung? Ja ☐ Nein ☐

Wenn ja: Welche Aktivitäten übernimmt die Assistentin?

Wie viel Zeit verbringt sie am Tag durchschnittlich mit den Kindern?
_____ Stunden

Tagesablauf in der Hortgruppe – Fixpunkte:

Wie schätzen Sie den Lautstärkepegel in der Freispielphase ein?

☐ Sehr laut ☐ eher laut ☐ mittel ☐ eher leise ☐ sehr leise

Wie hoch schätzen Sie das Risiko des Auftretens aggressiver Verhaltensweisen in Ihrer Gruppe ein?

☐ Sehr hoch ☐ eher hoch ☐ mittel ☐ eher niedrig ☐ niedrig

<i>Was sind in den letzten Wochen Ursachen von Konflikten gewesen?</i>	<i>nie</i>	<i>selten</i>	<i>manchmal</i>	<i>häufig</i>	<i>immer</i>
Mangelndes Regelbewusstsein					
Ausgrenzung eines Kindes					
Mangelnde Disziplin					
Sekkieren/Ärgern anderer Kinder					
Verweigerung der Teilnahme am Spiel oder in der Gruppe					
Verspottung eines Kindes					
Raufereien und körperliche Attacken					
Neid und Eifersucht					
Streit um Spielsachen					
Anderes _____					

<i>Wie sind die Kinder mit Konflikten in den letzten Wochen zumeist umgegangen?</i>	<i>nie</i>	<i>selten</i>	<i>manchmal</i>	<i>häufig</i>	<i>immer</i>
Neutrales Verhalten: z.B.: Kind beobachtet, schaut zu,...					
Verbale Kompetenz: z.B.: Kind unterbricht andere höflich und argumentiert,...					
Nonverbale Kompetenz: z.B.: Kind ignoriert Störungen und Provokationen,...					
Emotionale Kompetenz: z.B.: Kind zeigt Mitgefühl, tröstet,...					
Verbale Aggression, z.B.: Kind beleidigt andere,...					
Körperliche Aggression, z.B.: Kind stößt, schlägt, beißt andere,...					

**Interview mit der Hortpädagogin: Versuchsgruppe zum zweiten
Testzeitpunkt**

Code

Name

Datum

Soziodemographische Daten

Alter: _____

Geschlecht: ☐ w ☐ m*Berufsbezogene Daten*

Erfahrung: Dienstjahre am derzeitigen Hort:

Alle Dienstjahre (Kindergarten, Hort, Früherziehung):

Derzeitiges Arbeitsausmaß: _____ Wochenstunden

Zusätzliche Beschäftigungen:

Zusatzausbildungen:

Hort

Adresse des Horts _____

Öffnungszeiten: _____

Anzahl der Gruppen im Hort: _____ Gruppen

Hat der Hort einen Garten oder eine Spielfläche im Freien, die regelmäßig genutzt wird?

☐ Ja, welche:

☐ Nein

Hortgruppe

Anzahl der Kinder in der Gruppe: _____ Mädchen _____ Buben

Alter der Kinder: _____

Integrationsgruppe: ☐ Nein ☐

Ja, _____

Wie viele Kinder haben nicht Deutsch als Muttersprache? _____ Kinder

Wie viele Kinder davon verstehen Deutsch? _____

Wie viele Kinder können sich nicht auf Deutsch verständigen? _____ Kinder

Steht Ihnen eine Assistentin zur Verfügung? Ja ☐ Nein ☐

Wenn ja: Welche Aktivitäten übernimmt die Assistentin?

Wie viel Zeit verbringt sie am Tag durchschnittlich mit den Kindern?
_____ Stunden

Tagesablauf in der Hortgruppe – Fixpunkte:

Wie schätzen Sie den Lautstärkepegel in der Freispielphase ein?

☐ Sehr laut ☐ eher laut ☐ mittel ☐ eher leise ☐ sehr leise

Wann haben die „GRIPSO-LOGISCH“ durchgeführt? Von _____
bis _____.

Wie viele Kinder haben daran teilgenommen? ☐ alle ☐ _____ Kinder.

Haben Kinder größere Teile des Programms z.B. durch Krankheit versäumt?

Wie schätzen Sie die Auswirkungen auf die Gesamtgruppe ein?

Wie hoch schätzen Sie die Auswirkungen des Präventionsprogramms auf die Gesamtgruppe ein?

☐ Sehr hoch ☐ eher hoch ☐ mittel ☐ eher niedrig ☐ niedrig

Wie hoch schätzen Sie die Übertragungsleistungen der von den Kindern erworbenen Kompetenzen auf alltägliche Situationen ein?

☐ Sehr hoch ☐ eher hoch ☐ mittel ☐ eher niedrig ☐ niedrig

Inwieweit haben sich Ihre Erwartungen an das Training erfüllt, beziehungsweise nicht erfüllt?

Haben sich Ihre Erwartungen in Bezug auf die Vorbereitungszeit erfüllt?

Wie hoch schätzen Sie das Risiko des Auftretens aggressiver Verhaltensweisen in Ihrer Gruppe ein?

☐ Sehr hoch ☐ eher hoch ☐ mittel ☐ eher niedrig ☐ niedrig

Wie oft ist es in den letzten Wochen in der Gruppe zu körperlichen Auseinandersetzungen gekommen?

Wie oft ist es in den letzten Wochen in der Gruppe zu verbalen Auseinandersetzungen gekommen?

Wie ist es Ihnen bei der Durchführung des Programms gegangen?

Würden Sie persönlich das Training nochmals durchführen?

Glauben Sie, persönlich vom Programm profitiert zu haben?

Haben Sie Verbesserungsvorschläge zum Trainingsprogramm?

<i>Was sind in den letzten Wochen Ursachen von Konflikten gewesen?</i>	nie	selten	manchmal	häufig	immer
Mangelndes Regelbewusstsein					
Ausgrenzung eines Kindes					
Mangelnde Disziplin					
Sekkieren/Ärgern anderer Kinder					
Verweigerung der Teilnahme am Spiel oder in der Gruppe					
Verspottung eines Kindes					
Raufereien und körperliche Attacken					
Neid und Eifersucht					
Streit um Spielsachen					
Anderes _____					

<i>Wie sind die Kinder mit Konflikten in den letzten Wochen zumeist umgegangen?</i>	nie	selten	manchmal	häufig	Immer
Neutrales Verhalten: z.B.: Kind beobachtet, schaut zu,...					
Verbale Kompetenz: z.B.: Kind unterbricht andere höflich und argumentiert,...					

Nonverbale Kompetenz: z.B.: Kind ignoriert Störungen und Provokationen,...					
Emotionale Kompetenz: z.B.: Kind zeigt Mitgefühl, tröstet,...					
Verbale Aggression, z.B.: Kind beleidigt andere,...					
Körperliche Aggression, z.B.: Kind stößt, schlägt, beißt andere,...					
Anderes _____					
<i>Wie schätzen Sie die Wirksamkeit des Präventionstrainings auf das sozial-emotionale Verhalten der Kinder ein?</i>	Deutlich verbessert	verbessert	Ist gleich geblieben	verschlechtert	Deutlich verschlechtert
Adäquate Gefühlsäußerungen					
Umgang der Kinder untereinander					
Umgang der Kinder mit Erwachsenen					
Problemlösefähigkeiten					
Körperlich aggressives Verhalten					
Verbal aggressives Verhalten					
Selbstsicherheit der Kinder					
Verbale Kompetenzen					
Prosoziale Verhaltensweisen					
Gruppenklima					
<i>Das aggressive Verhalten (körperlich und verbal) hat sich durch das Training bei...</i>	Deutlich verbessert	verbessert	Ist gleich geblieben	verschlechtert	Deutlich verschlechtert
...jüngeren Kindern					

...älteren Kindern					
...Buben					
...Mädchen					
<i>Das prosoziale Verhalten hat sich bei...</i>					
...jüngeren Kindern					
...älteren Kindern					
...Buben					
...Mädchen					
<i>Die Selbstsicherheit hat sich bei...</i>					
...jüngeren Kindern					
...älteren Kindern					
...Buben					
...Mädchen					

6.2 Anhang B - Statistiken

6.2.1 Prüfung der Normalverteilung

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

	<i>N</i>	<i>MW</i>	<i>s</i>	<i>K-S -Z</i>	<i>Asympt. Sign.</i> (2-seitig)
PFKSB3 t1	107	55,68	8,769	,833	,492
PFKSB3 t2	94	56,53	9,441	,827	,501
PFKSB4 t1	107	52,82	10,210	1,038	,232
PFKSB4 t2	94	52,97	9,081	,770	,594
ALS Schule t1	107	53,61	12,260	,757	,616
ALS Schule t2	94	54,01	12,706	,717	,682
ALS Hort t1	107	12,72	11,002	,649	,794
ALS Hort t2	94	11,53	12,591	,579	,891
FEESS SI t1	107	47,98	9,682	,649	,793
FEESS SI t2	94	49,28	11,246	1,062	,210

6.2.2 Homogenitätstests

Levene-Test PFK 9-14 Versuchsgruppe vs. Kontrollgruppe

	<i>F</i>	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>Signifikanz</i>
PFK SB3 t1	3,546	1	92	,063
PFK SB3 t2	,353	1	92	,554
PFK SB4 t1	,115	1	92	,735
PFK SB4 t2	4,573	1	92	,035

Levene-Test PFK 9-14 Designauswertung

	<i>F</i>	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>Signifikanz</i>
PFK SB3 t1	1,074	3	90	,364
PFK SB3 t2	1,518	3	90	,215
PFK SB4 t1	,966	3	90	,413
PFK SB4 t2	1,533	3	90	,211

Levene-Test PFK 9-14 Hortauswertung

	<i>F</i>	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>Signifikanz</i>
PFK SB3 t1	1,344	11	82	,216
PFK SB3 t2	,695	11	82	,740
PFK SB4 t1	,843	11	82	,598
PFK SB4 t2	1,273	11	82	,255

Levene-Test ALS Versuchsgruppe vs. Kontrollgruppe

	<i>F</i>	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>Signifikanz</i>
ALS Schule t1	,037	1	92	,849
ALS Schule t2	,034	1	92	,855

Levene-Test ALS Designauswertung

	<i>F</i>	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>Signifikanz</i>
ALS Schule t1	1,443	3	90	,235
ALS Schule t2	,550	3	90	,650

Levene-Test ALS Hortauswertung

	<i>F</i>	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>Signifikanz</i>
ALS Schule t1	1,448	11	82	,168
ALS Schule t2	,918	11	82	,528

Levene-Test FEESS Versuchsgruppe vs. Kontrollgruppe

	<i>F</i>	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>Signifikanz</i>
FEESS SI t1	,010	1	92	,919
FEESS SI t2	,010	1	92	,920

Levene-Test FEESS Designauswertung

	<i>F</i>	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>Signifikanz</i>
FEESS SI t1	,296	1	92	,829
FEESS SI t2	,153	1	92	,928

Levene-Test FEESS Hortauswertung

	<i>F</i>	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>Signifikanz</i>
FEESS SI t1	1,046	11	82	,415
FEESS SI t2	1,070	11	82	,396

6.3 *Anhang C*

6.3.1 *Zusammenfassung*

Das Wiener Gewaltpräventionsprogramm „GRIPSO-LOGISCH!“ wurde im vergangenen Schuljahr von September/Oktober 2007 bis Mai/Juni 2008 in sechs Wiener Horten durchgeführt und evaluiert. Das vorliegende Programm kommt ab Herbst 2008 in allen Wiener Horten zu Einsatz.

Mittels der vorliegenden Arbeit sollte anhand eines Prä-Post-Kontrollgruppendesigns festgestellt werden, ob das Programm in der Lage ist, den Selbstwert und das Selbstkonzept der Kinder zu stärken und zu verbessern. Das Selbstkonzept der Kinder wurde mittels standardisierter Persönlichkeitsfragebögen im Rahmen von Gruppentestungen in den Horten erhoben. Darüber hinaus wurden die zuständigen Hortpädagoginnen interviewt. Zudem erhielten diese einen Fragebogen (TRF) über deren Urteil bezüglich des Verhaltens der Kinder. Die Gesamtstichprobe setzte sich zum ersten Messzeitpunkt aus 107 Kindern zwischen 6 und 11 Jahren zusammen (50 Mädchen, 57 Buben). Beim zweiten Testzeitpunkt bestand die Stichprobe aus insgesamt 94 Kindern (45 Mädchen, 49 Buben).

Die Evaluationsergebnisse zeigen, dass die gewünschte deutliche Verbesserung des Selbstwertgefühls bislang ausgeblieben ist. Die Werte der Selbstkonzeptskalen sind jedoch zum größten Teil stabil geblieben sind und lagen meist im Normalbereich. Man kann in diesem Zusammenhang festhalten, dass aufgrund ausgebliebener signifikanter

Verschlechterungen in Bezug auf das Selbstkonzept, stabile Werte eine praktische Relevanz haben können und in ihrer Bedeutung nicht unterschätzt werden sollen.

Es wird empfohlen, das Training im Rahmen weiterer Follow-up-Untersuchungen hinsichtlich deren Langzeiteffekte wissenschaftlich zu begleiten, um mögliche Verbesserungsvorschläge einbringen zu können. Weitere mögliche Erklärungsansätze für die erzielten Ergebnisse werden diskutiert.

6.3.2 Lebenslauf Nadja Tischer

Persönliche Daten	Nadja Tischer, geb. Hölzl geboren am 14. Juni 1980 in St. Pölten verheiratet, keine Kinder
Hochschulstudium	
seit 09/2002	Universität Wien Diplomstudium der Psychologie
09/1998 – 06/2001	Pädagogische Akademie der Diözese St. Pölten in Krems Diplompädagogin (Dipl.-Päd.) für das Lehramt an Volksschulen (mit Auszeichnung) Diplomarbeit: „Entwicklung des bildnerischen Gestaltens im Volksschulalter“
Berufliche Tätigkeiten und außeruniversitäre Aktivitäten	
seit 09/2002	Höhere Bundeslehranstalt für Tourismus Krems <ul style="list-style-type: none">• Erzieherin im Lehrhotel
04/2006 – 05/2006	Niederösterreichisches Hilfswerk Krems <ul style="list-style-type: none">• Sechswöchiges Fachpraktikum mit Schwerpunkt in Psychologischer Diagnostik
07/2004 – 08/2004	Convention& Visitors Bureau Grapevine (Texas, U.S.) <ul style="list-style-type: none">• Sechswöchiges Auslandspraktikum im Informationszentrum der Stadt Grapevine
09/2001 - 08/2002	Volksschule Paudorf <ul style="list-style-type: none">• Tagesbetreuung und Lernbegleitung im Kinderhort
09/1999 - 08/2001	Niederösterreichisches Hilfswerk Krems <ul style="list-style-type: none">• Lernbegleitung für Volksschulkinder